DOCUMENT RESUME

ED 482 775 FL 027 936

TITLE	English Teaching & Learning, 2002.
INSTITUTION	National Taiwan Normal Univ., Taipei.
ISSN	ISSN-1023-7267
PUB DATE	2002-04-00
NOTE	131p.; Published by the Department of English. This document only includes issue number 4 of 2002. For Volume 27, see ED 480 563.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	English Teaching & Learning; v26 n4 Apr 2002
LANGUAGE	English, Chinese
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Class Activities; Cloze Procedure; *Computer Uses in Education; Construct Validity; Educational Technology; Elementary Secondary Education; *English (Second Language); Foreign Countries; Higher Education; Inservice Teacher Education; Morphophonemics; Negative Forms (Language); Oral Language; Second Language Instruction; Sentence Structure; Student Attitudes; Student Evaluation; Teaching Methods; *World Wide Web
IDENTIFIERS	Chinese People; Taiwan

ABSTRACT

This journal, written in primarily in Chinese, contains the following papers: "Introducing Web-Based Technology Enhanced Language Learning (TELL) Courses and Resources for In-Service EFL Teachers" (Hao-Jan Chen); "A Survey of Primary School English Education in Miao-li County" (Yu-Fang Chang); "Interactions between Classroom Activity, Enjoyment, Effectiveness, and Oral Participation" (Wen-Li Tsou); "English Negative Structures: A Barrier to Chinese ESL Learners" (Dan Lu); "Rational Cloze: Item-Generation Approaches and Construct Validity" [written in English] (Hsiu-Li Wu); and "Investigation of Test-Takers' Views on Difficulty at Task Level: A Case Study of GEPT-Intermediate Spoken Performance" [written in English] (Row-Whei Wu). (Papers contain references.) (SM)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 482 775

英語教學

第26卷 第四期

English Teaching & Learning

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Yu-Hua Tsung
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Published by the Department of English
National Taiwan Normal University

Volume 26 · Number 4 · April 2002

BEST COPY AVAILABLE

英語教學

English Teaching & Learning

《英語教學》(*English Teaching & Learning*)為學術性刊物，旨在鼓勵英語教學研究、促進學術及經驗交流、並提升英語教學水準。凡有關國內外實證性英語教學研究成果及理論之探討或評介、嶄新具創意之教學法介紹、成功教學經驗分享、課程研發、課程評量、教材評量、師資培育及其他與英語教學相關議題(如雙語教育、心理語言學、社會語言學、外語習得等)之研究報告，均歡迎投稿。

發行人：張武昌

總編輯：張武昌、施玉惠

本期主編：蔣泰暉

執行編輯：朱惠美(台北市立師範學院)　朱錫琴(靜宜大學)
陳純音(國立台灣師範大學)　陳秋蘭(國立台灣師範大學)
程玉秀(國立台灣師範大學)

編輯顧問：余光雄(國立高雄師範大學)　曾守得(國立彰化師範大學)
林素娥(國立台灣大學)　黃燦遂(國立台灣師範大學)
林伯英(國立政治大學)　楊懿麗(國立政治大學)
吳國賢(國立台灣師範大學)　劉顯親(國立清華大學)
周中天(國立台灣師範大學)　歐安莉(美國中央康乃狄克大學)
張湘君(國立台北師範學院)

執行秘書：曾郁華

助理編輯：甘惠華、徐惠娟、陳映秀

出版者：英語教學雜誌社

地址：台北市 106 和平東路一段 162 號國立台灣師範大學英語系轉

郵政劃撥帳號：第 1940118-0 號　　帳戶：羅美蘭

總經銷：文鶴出版有限公司(台北市和平東路一段 109 號 6 樓)

行政院新聞局登記證局版台誌字第一五0三號

訂閱辦法

本刊為季刊，每逢一、四、七、十月出刊。每本零售 150 元，長期訂閱一年 500 元，二年 1000 元。海外訂戶另加郵資如下：港澳每本新台幣 35 元，一年四期共 140 元。美洲每本新台幣 69 元，一年四期共 276 元。請用郵局劃撥單撥款訂閱，並請註明開始訂閱的卷、期或總數號。舊訂戶並請註明封套上的編號。本刊總號第 1 至 12 號、18 至 27 號、45 號已售完。

投稿需知

1. 本刊中英文稿件均接受，但已出版或已投稿其他刊物之文章不得再投本刊。
2. 投稿時需依次檢附資料表、中英文摘要及全文。文章全文以不超過 15 頁為原則。
3. 每一投稿文章需檢附論文資料表（內容包含以下各項資料：中、英文標題，作者全名，每一位作者之任職單位名稱、地址、聯絡方式等）。該資料表可透過本刊網頁取得。
4. 投稿文件需附 200 字中英文摘要（中英文各一頁），並分別列出三個關鍵詞。
5. 投稿文章需以 word 2000 文字稿單面、單行、中文以標楷體、英文以 Times New Roman、12 號字、打在 A4 紙上，並以 word 原始格式（上下留 2.54cm，左右各 3.17cm）排版。
6. 本刊參考資料登錄方式主要依據 APA，中文排列方式以作者姓名筆畫由少到多排列，其他細節請參考本刊網頁如下：www.eng.ntnu.edu.tw/journals/ETL
7. 本刊經由匿名方式審稿，因此寄來的稿件中，只有資料表可以出現作者姓名，其餘文稿不得出現任何可辨識作者的文字。
8. 請寄文稿兩份連同磁片至「106 台北市和平東路一段 162 號，英語教學雜誌社收」。
9. 若需自別處取得同意函才能出版於本刊之文稿，投稿人需負責取得該同意函。
10. 寄至本刊之文稿一概不退還，請作者自留備份。
11. 所有投稿文章均送審，審查完畢後，編輯小組會將意見寄給作者。
12. 已接受出版之文稿，作者需依審查意見修改後再將文稿寄回本雜誌社。
13. 本雜誌編輯對擬刊登之文稿有權做編輯上的修正。
14. 文稿一經刊登，作者會收到該期英語教學雜誌十份，作者亦可以優惠價訂購該期雜誌。

目　次

陳浩然 1
淺介培養英語教師應用資訊能力於教學的網路資源

張玉芳 19
國小英語教學師資、教材選用及學童學習現況調查研究—
以苗栗縣為例

鄒文莉 39
課堂活動與學生口語參與度之相關性研究

盧丹懷 69
對比分析在學習第二語言時的作用:從否定結構中得到的啟示

吳秀麗 85
慎漏式克漏字:命題方法與建構制度

吳若蕙 107
「全民英檢」中級口說能力測驗難易度之探討

英語教學 English Teaching &Learning
26.4 (April 2002): 1-18

淺介培養英語教師應用資訊科技能力於教學的網路資源

陳浩然

海洋大學

摘要

英語能力在二十一世紀競爭中，越顯得重要。各先進國家使用科技來提昇英語教學的成效已有多年的經驗。為了全面提升台灣電腦輔助英語教學的成效，讓英語老師得到適當的培育訓練是應努力的方向。限於時間和地點的限制，大部分英語教師無法參加研討會或訓練。而最近興起的電腦網路學習環境應可以提供在職的英語教師一個較方便的進修管道。本文介紹國內國外的相關的網站及課程，英語教師可多加利用隨時充實有關以電腦科技輔助英語教學各種知識及技能。

關鍵字：教師進修，科技，網路，電腦輔助教學，非同步學習。

壹、科技與教育的結合為全球趨勢

科技於教育上的運用廣受世界先進國家的重視。根據天下雜誌（2000 十一月教育特刊)的報導，美國準備在未來十年內，投入一一五〇億美元的龐大預算來延續柯林頓的教改方向，更進一步提出「縮小數位鴻溝」計劃，要讓每個美國人民都能獲得所謂「網際網路的 ABC」(管道、基本能力與高品質的內容)，擁有世界一流的資訊素養。英國政府宣布未來五年的全英國上網計劃，重點在建立全國學習網絡，要在公元二〇〇二年以前，讓所有學校與圖書館都上網，同時計劃在各地設立一千所資訊科技學習中心、提供十萬台重新整修過的二手電腦給低收入家庭，讓所有人民都能擁有上網的管道。 荷蘭政府在今年四月提出「荷蘭數位化」(Netherlands goes digital）的全國性大型計畫，展開一連串新措施，鼓勵學生與中小型企業上網。光是學校部分，就準備投入七億多美元，鼓勵全荷蘭一萬兩千所學校運用電腦網路。很明顯的，科技與各級各類教育的結合為全球的趨勢。

貳、將電腦網路科技納入英語教學的重要性

在台灣推動知識經濟的各種努力中，英語能力的重要性向為各界所重視。畢竟英語的世界擁有著豐厚的知識庫。自限於中文的使用只會使我們的科技、我們的知識與先進國家的距離更遠。提高英語能力的方法有許多可行的方向，隨著網路及電腦科技的普及，將網際網路及多媒體引入外語教育中似乎越來越受重視。不管是國內或國外有關電腦輔助語言教學的各種研討會都相當多，各國對於應用

現代的電腦及網路科技在語言教學上的努力也是顯而易見的。

最近，台灣各公私立大學也對利用電腦網路科技來輔助外語學習日漸重視。最近教育部補助台灣各大專院校提升大學基礎教育(外語教育)有十個計畫。絕大多數都與電腦網路科技有相關。 下面是這十個獲補助的學校及計畫名稱。

國立中山大學	外語世界(虛擬及實況教室)
國立台灣師範大學	大學英語文課程模式之建構與實踐
國立東華大學	語言教育環境與教材革新計畫
國立高雄第一科技大學	網際網路英、日、德多媒體互動式外語學習資訊網
國立交通大學	網路、科技與社會互動下之整合通識教育改進計畫
大葉大學	國際村：外語學習與生活實踐特區
南台科技大學	利用多媒體教材資料庫及校園寬頻網路提昇全校英語教學
淡江大學	整合網路科技資源運用於多語言虛擬教室之教學系統--以法文為例
義守大學	電腦多媒體語言學習中心之建立
輔英技術學院	英語適性教學及學習環境之建構計畫

參、英語教師急需有關電腦科技在職訓練

要成功地把資訊教育整合到教學中需要多方面的配合。天下雜誌(2000 教育特刊) 就指出 硬體不足、訓練不夠、缺乏配套措施是台灣的三個努力的方向。針對訓練不夠，根據天下雜誌的報導，大概不到 20%的中小學老師有能力結合電腦科技到教學上。作為第一線教育推手的老師其實也想多了解科技。天下雜誌問卷指出 34.9%的老師希望獲得更多運用資訊科技的訓練；25.6%的老師想要更多的資訊硬體設備；17.3 %的老師希望能減輕授課時數，以免負擔過重：也有 12.2 %的老師希望獲得更多的網路教學內容。

同樣的，雖然將科技整合於語言課程的急迫性與重要性已漸為各級學校所重視，英語（外語）教師應用電腦科技的能力卻有待加強。八十九年於高雄第一科技大學舉行的全國大一英文教學研討會中，師範大學英語系主任張武昌教授提出他對大一英文教學法的一項調查分析。在他的調查報告中，在進行大一英文的教學中運用到電腦及多媒體的人只佔全部的 8%左右。在所有調查的二十四位老師中，大概祇有兩位老師曾經使用過電腦及多媒體在他們的教學當中。前教育部高教司長黃碧端教授及教育部顧問周英雄教授於此研討會中均指出電腦網路科技對英語教育有極大的衝擊，他們大力提倡英語教師應能充分應用電腦網路科技於教學上。

一般來說，由於大部分的語言教師為文科背景，對於電腦科技的運用原本就較數理、自然學科的教師為薄弱。對於把電腦科技融合在自己的教學上就有較多的困難。他們對把電腦科技整合到教學上面是充滿了疑問或恐慌。許多老師不知道要怎樣把電腦網路資源放在他們的教學中。在參加各種研討會或座談會時，往往有許多熱心老師會提出來他們是不是有一些進修管道可以讓他們能夠多瞭解有關電腦輔助語言教育或應用科技來輔助語言學習的進修課程。事實上這些熱心想要整合資訊科技的老師不在少數。在筆者最近參加的一個英語教學研討會中（跨世紀網路英語學習研討會，2000 年十二月於中研院舉行），有幾位老師向中

央研究院士鄭錦全教授提出來他們想要到香港去跟他學習有關電腦輔助語言教學的課程。由此看來，台灣英語教育界實應努力提供更多的進修資源可供語言教師使用。

肆、英語教師所需要的電腦素養為何

國內外學者專家對於英／外語教師應俱有的電腦素養已有一些討論。Hertz（1987）提出語言教師的電腦知識的四個層次，由淺入深，分別是：

第一級：教師 兼電腦使用者
第二級：電腦 教材編寫者
第三級：電腦 編輯軟體使用者
第四級：電腦 程式設計師

在第一級的程度，教師必須具備使用個人電腦的能力，通曉電腦操作系統，會使用基本的運用軟體，譬如文書處理 Microsoft Word®；他還要會評估語言教學軟體，以便選用適合的教材。第二級的程度，教師就必須會編寫電腦教材內容，但尚不須會電腦程式語言。到第三級，教師必須通曉幾種編輯教材的電腦軟體，自己編寫教材給學生用。最高的第四級，要求教師學會電腦程式設計語言，至少能用電腦程式編寫教材。除了第一級最基本的要求以外，其他三級，教師都要做編寫教材的工作，其難易深淺是漸進的。

賴伯勇（1997）也提出了英語教師所需要的電腦素養。他認為Hertz的這種分法，有重新調整的必要。在此網際網路時代，英語教師的電腦知識似可從四級改為五級。他們應具備以下的能力：

第一級：教師會使用電腦硬體及一般工作軟體。
第二級：教師會使用網路軟體。
第三級：教師會使用電腦教學編輯軟體。
第四級：教師會使用網路編輯軟體設計簡單的網頁。
第五級：教師通曉網路語言。

第一級的要求是所指的工作軟體是上述的文書處理軟體及教學光碟片 (CD ROM)。賴伯勇指出當我們進入網際網路時代的時候，教師要更進一層，他會使用的應用軟體還得包括一種網路瀏覽器。他應學會在網路上搜尋資料，整理資料，還會使用一種電子郵件軟體編寫文件、收發信件文稿，如此，他才能以網路作媒介和學生溝通。其它如檔案電子傳輸 (FTP)、遠端登入 (Telnet)、電子佈告版(BBS)及討論群 (User net/News Group) 等也應包括在內。

針對用電腦編寫輔助教材或練習，賴伯勇首先提到特別為語言教學設計的工具軟體。教師可使用一些現成的閱讀、語法、字彙編輯軟體編寫教材，隨著軟體上的指示，一步一步填入既定的格式中，就可以完成一份練習題。英語教師不必懂得電腦語言，他的工作僅是選擇、編輯教材，也就是做改編整合，去蕪存菁。另有一些更形完備的多媒體的編輯軟體可供教師使用，目前這類編輯軟體已有不少 (如 Dreamweaver®，Authorware®, Toolbook II®)，但適合英語、外語教學的較少。因為英語教師必須懂得一些程式設計，才能充分使用這些功能頗複雜的編輯軟體。

隨著網際網路的成長，賴伯勇（1997）強調英語教師習得超文字標示語言(Hypertext Markup Language，HTML)一些概念後，以他人的網頁為範本，很快就

可以編排出一個網頁，在網路上出版。他也指出，不懂 HTML不是障礙。目前在市面上或網站裏已有一些幫助教師編寫網頁的軟體或規格，譬如微軟公司最新的的WORD文書處理，能將一般文件自動轉換為 HTML代碼的格式，可直接登上網站；又如功能多、比較複雜的 FrontPage軟體，不懂HTML 的人照樣可使用，製作一個精美的網頁。

賴伯勇也指出若要學會編排含有動態、帶有影音等特效的網頁，需要再學會CGI, Java, JavaScript等電腦語言。然而這些技能就不是大部份英語教師能力所及的了。而更高的境界是希望教師們能夠通曉電腦語言，編製互動性的網頁，成為網站和學生之間的橋樑。由上面的介紹，我們可以看出賴伯勇教授對英語教師能否善用各種工具製作多媒體網頁，有著深切的期許。

英國著名的電腦輔助語言教學專家伊斯曼 (David Eastment)也提出了他對語言教師所提出來的語言教師的數項重要電腦技能。David Eastment (1999)指出外語教師要有下面五項基本能力才能把科技應用在語言教學上面。這五項基本的能力簡述如下：

一、溝通能力:老師必須學習一種新的語言才能在網路上溝通。他必須要熟悉電子郵件，討論群組，線上聊天，如何訂閱不同的資訊和註冊。知道如何送出問題，尋求幫助。如何在網路上找到問題解答，如何在網路上有信心地和他人進行溝通。

二、搜尋的能力：網際網路是一個非常大的超級圖書館，是不是能夠找到自己所需要的資訊是相當重要的能力。教師不但需要知道幾個常用的搜尋引擎。也應該知道這些搜尋引擎的長處和限制及如何使用布林邏輯來下檢索，知道哪些類的資料是存放於何處。

三、評鑑的能力：網際網路的資訊包羅萬象。即使老師本身具有相當程度的搜尋能力，看到這麼林林總總各式各樣的資訊，他們必須還要能夠去辨識好的資訊與差的資訊。也就是說他們必須要能夠對這些資訊作若干程度的判斷與選擇。他們必須要能夠了解哪些資訊是對他們有幫助，而那些對他們來說是幫助不大的。

四、操控和製作媒體的能力：教師必需有充分能力來使用一些編輯工具。他們必須知道如何從網頁上剪貼文字插入圖片並重新排版。這些重新整合操控和轉換現有資源的能力也更重於老師必須去創作出新的教材的能力。

五、整合能力：最重要的教師必須要能夠把網路或者電腦輔助教學的活動整合到教學內容。他們必須知道如何妥切的把這些輔助的材料與他們現有的教材教法相結合。而且必須能夠評量這些輔助教材的長處和短處。這樣一來才能夠達到充分利用科技與外語教學的目的。

由上面的介紹，我們知道語言教師需要有相當的訓練才能勝任愉快地將多媒體及網路應用於語言教學上。除了瞭解學者專家們對語言教師的期許外，我們也同時調查了一些準教師及在職教師的需求。

伍、職前及在職教師需求調查

我們對十五位清華大學教育學程的準英語教師做及二十五位現職於台灣各技職院校教師做了一個簡單的需求調查，藉以了解職前和在職的老師對於電腦輔助語言教學的資訊有哪些方面的需求（問卷請見附件一）。

根據回收的四十份問卷，我們所得到的結果主要有下列幾個方面：

硬體部分：

1. 電腦常常當機或中毒如何修復？
2. 在中學裏面往往只有一部電腦可供老師使用，要如何利用一部電腦和單槍投影機來進行電腦輔助語言教學呢？
3. 如何建構一個多媒體的語言教室中心？
4. 硬體的配備需要多好才能配合多媒體網路教學？

軟體部分：

1. 基本的常用軟體操作（如微軟的投影片-PowerPoint®）需要訓練。
2. 想做一些簡單的網頁，但沒有人可以教。而且不知道哪裏可以找到製作網頁的好工具及如何放入網站？。
3. 如何找到合適的軟體及如何搜尋有用的語言教學網站？
4. 市面上有林林總總的光碟，價錢不便宜，功能也是多得令人目不暇給，到底要怎麼樣知道哪些光碟或是網站比較好？是不是有些評量的準則可以使用？或者是有沒有一些仍可以參考的光碟評論？要去哪裏找軟體買好的軟體？那些軟體可以做哪些事情？
5. 因為國內外的英文教學網站實在是相當的多而且數量相當龐大，那些是著名的好用的網站？
6. 可否自行設計課程單元上網，供學生使用。

應用部分：

1. 如何把電腦的整合到傳統聽說讀寫教學當中，何種活動較合適？
2. 希望能與國外學校作某一個程度的交流，但不知道從哪裏去找到這樣的管道？
3. 如何應用各式電腦科技（工具）輔助學生的英語學習？

由上面的討論可知，語言教師對電腦科技的知識是急需要補強的。從上面幾位學者的建議及教師的問卷調查中，我們可以發現教師不但必須有能力去應用、評鑑各式電腦網路工具以輔助教學，而且應有設計網頁及教學單元的能力。而且需學習如何整合電腦網路科技到傳統聽說讀寫教學當中。

既然教師有需要充實有關電腦科技輔助語言教學的知識，目前台灣進修管道有哪些管道可用來充實這方面的知識呢？國內的大學如台灣師大、高雄師大，或者清華大學等均已有相當好的電腦輔助教學課程的安排。但是對於已在服務的老師，電腦輔助語言教學訓練課程的提供仍然不甚普及。以往教師對於相關電腦輔助語言教學資訊的取得較困難。近來，台灣已有一些組織提供了教師一些良好的進修的管道。如高雄師範大學莊永山教授所創辦的中華民國多媒體英語語文教學學會（ROCMELIA）就提供了相當好的一個進修管道。學會每年會舉辦年會，而年會中有很多有關電腦輔助教學或者多媒體教學方面的論文發表，這是一個非常好的進修機會。迄今，多媒體英語語文教學學會已經舉辦了五次年會，每年的參加人數都有數百人。

另一方面每年於台北市盛大舉行的英語教師學會（ETA）年會上面也有經常有一些有關電腦輔助教學的論文發表。此外製作光碟廠商也往往會在這個年會上面做一些展示或者介紹活動。這兩個相關的會議對於推展台灣電腦輔助語言教學都產生了重要的影響。儘管這兩個學會或舉辦的會議對老師的進修有一定程度的幫助，有些老師限於會議時間或會議場地仍然沒有辦法參加。即使他們能參加研

討會或是講習，學習時間最多也是幾個小時。在這麼短的時間內，教師可能仍然無法一窺電腦輔助語言教學的全貌。雖然有ROCMELIA及ETA 的大力推廣，但是國內仍然缺乏有系統、經常性可用的共享資源來供教師進修之用。為提升教師有關電腦輔助語言教學的知識和技能，實有必要提供更多、更方便的進修管道。

陸、應用網際網路來提供進修的機會

網際網路對外語學習教學的衝擊已是有目共睹，不論是出版社，補教業，學校等等多引入電腦科技於語言教學中。隨著網際網路的發達，最近有越來越多的人利用網際網路來提供各式不同的教育與訓練課程。網際網路的方便性可以讓使用者不受限於時間和空間，而能隨時隨地使用網路來學習。藉由網路，在職教師對電腦知識的需求也可藉由網路的方便性及多樣性來滿足。在職老師不但可以藉由網際網路來學習相關的知識、資訊同時也可以藉網路來與其他有興趣的老師進行討論交流。

中央研究院院士鄭錦全教授（2000）介紹他在香港訓練中文教師的過程中所建構的一個中文教師進修電腦輔助教學網站。網路的方便性及開放性可提供更多教師一個相當理想的學習、溝通平台。良好的網路非同步學習環境(Web-based Asynchronous Learning)可提供語言教師一個便利的在職進修管道。

實際上，國外已有一些機構藉由網路供語言教師一些進修資訊。而一般的國外大學會提供一些相關科技的暑期進修課程給老師，常提供此類課程的學校有美國的奧瑞岡州立大學，密西根州立大學，明尼蘇達大學，波士頓大學等等。他們提供了詳細課程綱要及一些課程的內容提供老師參考。下面是奧瑞岡州立大學課程的規劃：

（一）電腦輔助語言教學導論

電腦輔助教學的方法學

如何以溝通的教學方式來使用電腦軟體？

如何使用電腦軟體來發展不同的語言技能如聽說讀寫

選擇評量軟體〔何處去找尋合適的軟體、免費的軟體、共享軟體、商業軟體〕

（二）網際網路在教室中的運用

使用並瞭解網際網路，網際網路的歷史，網路電腦使用包含下列的子課程：什麼是網際網路，如何聯結到網際網路等，電子郵件，新聞討論群組，電子筆友，搜尋引擎，線上多人聊天系統，線上對談，遠端登錄，檔案傳送，檢索系統。如何收集資訊，選擇應用，著作權的問題。如何製作網頁。

（三）應用簡報軟體製作多媒體課程

如何做多媒體的各種簡報

選擇簡報軟體

設計的問題

把圖形整合於文字當中

使用掃瞄器

錄製聲音的檔案

錄影帶上網

如何讓更多人知道你的網頁

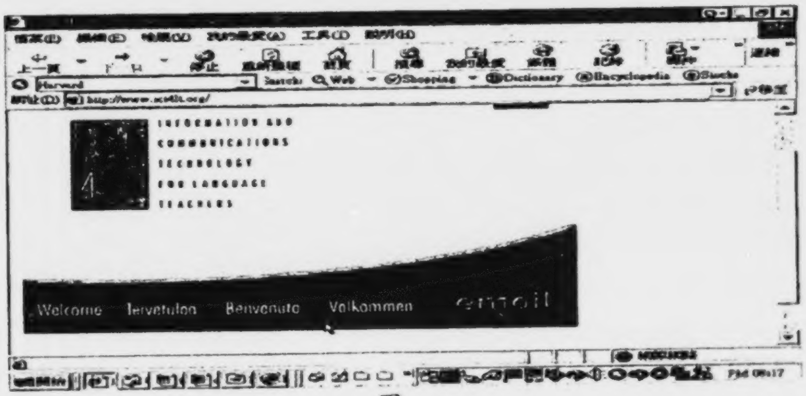
網際網路的指南，虛擬社區建置。

（四）工具軟體

教學設計的考量
電腦輔助教學法
選擇你所需要的軟體
課程設計
工具軟體的介紹
（五）多媒體在語言教室裏的應用
包括介紹多媒體
多媒體為什麼有用
如何來做多媒體光碟的評鑑的技巧，
多媒體可用來提升語言能力-包括聽說讀寫的練習。
如何整合多媒體光碟和網際網路的資源

以上這些國外的網站大多只提供一些課程的概要說明。有些則提供一些講義或討論題綱。如果要進一步去瞭解實際內容，則必須親自參加各校暑期的研討會。因而這些網站對台灣英語教師的幫助較為有限。

目前有關語言教師進修電腦科技最重要的一個網站是由歐洲好幾個國家(英國，義大利，芬蘭等國）以各國的人力資源共同建立的一個共享的網路課程。這個課程目前開放給全世界語言教師使用。 該網站的名字是— ICT4LT, www.ict4lt.org (Information and Communication Technology for Language Teachers)，如下圖一所示。此計劃由著名的電腦輔助語言教學的專家— Graham Davies 和 Hamid Momtahan 主持，經過兩年的初步計畫，目前已經有十五個可用的課程單元。歐洲國家共同合作建構了一個非常豐富的一個網路資源。最主要的目的就是能夠提供教師一個極方便網路進修的環境。語言教師能夠隨時隨地利用自己的時間上網學習。這個計畫由1998年到2000年經過兩年測試計畫，將針對使用過的老師的意見加以修訂補足。最後他們希望稍後這個網站能成為一個線上修習碩士學位的一個管道。目前課程分三等級，每個層級各有五個單元，共有十五個課程單元。



圖一
ICT4LT 語言教師進修電腦科技網站

基礎課程部分
1.1 介紹新的科技，新的科技如何能夠對語言教學作出貢獻
1.2 介紹電腦的硬體及軟體：語言老師所應知道的部分

BEST COPY AVAILABLE

1.3 如何使用文字分析工具來輔助教學
1.4 介紹電腦輔助語言教學
1.5 介紹網際網路

進階部分

2.1 電腦輔助教學的方法如何整合電腦輔助語言教學到語言課程裏
2.2 介紹多媒體電腦輔助語言教學
2.3 探索網際網路上的資源
2.4 介紹電腦輔助語言教學的編輯程式或者編輯軟體
2.5 使用檢索程式 (Concordancer)，嘗試使用關鍵字進行檢索

高級課程

3.1 如何管理一個多媒體的語言中中心
3.2 電腦輔助語言教學軟體的設計和使用
3.3 如何建立網際網路網站
3.4 語料語言學 (Corpus Linguistics) 的介紹
3.5 自然語言處理的的科技

以上的課程規劃大部分的基礎及進階課程都可納入英語教師的電腦科技訓練課程，但是部份高級課程則不一定適用於一般英語老師，這些內容較適合有科技背景的老師或電腦語言教室的負責人。

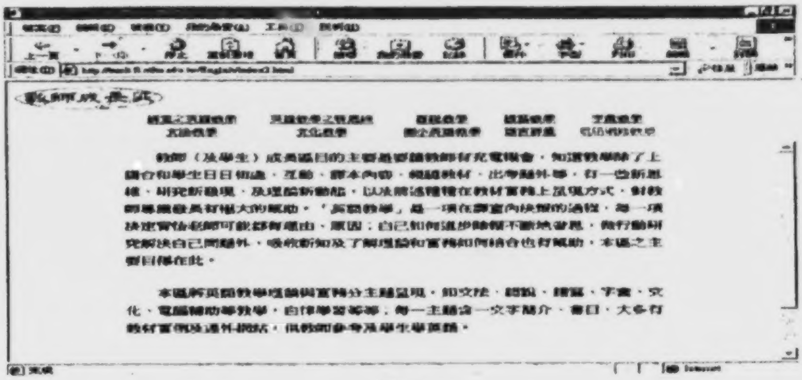
柒、台灣英語教師在職進修的網路資源

由於注意到網路對在職教師充電的方便性，教育部也大力補助一些大學各相關系所提供教師進修的管道。下面介紹的是清華，師大，政大，輔大各校提供英語教師在職進修的網站。

清華大學外文系劉顧親教授最近也在教育部追求卓越的計畫補助之下完成了一個台灣英語教學園區的計畫。這個計畫主要包含兩部分，一個是線上英語即時學習區，一個是教師成長區，是教師在職進修的一個良好的管道 taielt.fl.nthu.edu.tw/english/index.html)。另一相關教師成長網站是外語教學理論 (http://taielt.fl.nthu.edu.tw/VOD/index.html)。這個網站不但有劉教授親自主講的錄影課程，還有講義和線上討論區的提供。這些教師進修網站內容詳實，對台灣英語教師提供了一個良好的進修管道，如下面圖二及圖三所示。

圖二
清華大學英語教師進修網站

BEST COPY AVAILABLE



圖三
華大學英語教師成長區

師大提供英語教師在職進修的網站，如下面圖四，由林至誠教授建構（inservice.eng.ntnu.edu.tw）則包含了師大英語系所出版刊物的目錄，國內外的英語學習相關聯結，同步線上交談溝通環境，非同步的討論區師大課程資訊，多媒體課程的分享區（範圍涵蓋國小, 國中, 高中英語教學, 內容包括字彙, 片語, 會話, 文法, 文化等,可以搭配各級學校現行英語教材授課），還有由博士班學生主持發行的英語進修電子報。

圖四
大英語教師在職進修網站

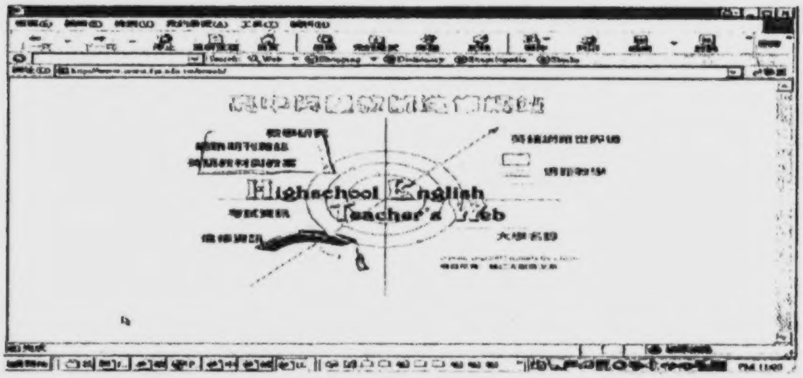
政大提供英語教師在職進修的網（highschool.english.nccu.edu.tw），如圖五，包含了線上英語學習課程—如何聽懂 ICRT 的新聞，如何增進英語聽力，如何增進聽力，從標題學新聞英語。 此外， 也提供了教育學術相關單位的網站連結。政大多位教授的英語教學研究論文也上網供人下載。

BEST COPY AVAILABLE

圖五

政大英語教師在職進修網站

輔大提供英語教師在職進修的網站(www.iewst.fju.edu.tw/etweb)，如圖六，包含了各式各樣的線上語言學習刊物。另有各式英文課程的連結如日用英文，文法寫作，英文閱讀，商用英文等線上課程。此外，有各種考試的資訊，及國外提供遠距教學的學校。



圖六

輔大英語教師在職進修網站

雖然上面提到的四個網站對教師進修都有相當大的幫助。但由於這些教師進修網站的涵蓋的範圍較寬廣（包含英語教與學的各類相關資訊），對於介紹如何應用電腦網路來輔助英語教學的介紹卻明顯不足。但如前面所提，協助老師學習運用電腦網路科技在語言教學上是很重要的一項工作。如果可以針對國內英語教師的需求來建構類似於ICT4LT的網路資源，將會有助英語老師學習應用電腦科技到語言教學。在國科會的補助下，筆者自九十年八月起在海洋大學開始建構一個英語教師進修電腦科技的網站。建站目的是希望發展出一個詳細而完整的線上電腦輔助語言教學課程來提供給全台灣的英語教師使用。下面將進一步詳細介紹海洋大學所建構的英語教師資訊科技補給站。

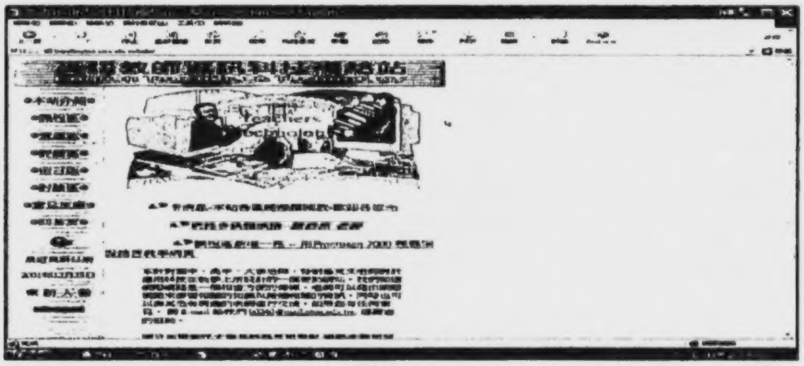
捌、海洋大學英語教師資訊科技補給站

英語教師資訊科技補給站網路課程（english.ntou.edu.tw/et&t），如下面圖七所示的目的是想要能夠幫助英語或其他外語老師們充分的運用網路科技到他們

BEST COPY AVAILABLE

的教學中。這一個網站的開放性和便利性能使台灣的老師們不受時間空間的限制，隨時到網站去擷取他們所需要的資訊。

本站的線上課程內容設計主要是參考相關論文研究及各網站的內容，也將教師的意見納入參考 (Hoch, 1985; Hertz, 1987; Tylor, 1991; Kassen & Higgins, 1997; Kreutzer & Neunzig, 1997; 賴, 1998; Conrad, 1999; Eastment, 1999; Hatasa, 1999; Faramarz, 2000; 鄭, 2000)。雖然我們無法回應所有教師所提供的寶貴意見，但我們初步提供下面的課程及資源。本站目前共分為五個部分：課程區，資源區，評鑑區，留言版，討論區。課程區包含電腦科技在語言教學上的應用簡介，基本電腦硬體和軟體的介紹，網路實用技能（如何在網路上進行各種溝通、搜尋網路資源等），製作簡單的網頁，把不同的教學軟體、網站整合於教學。資源區包含國內外電腦輔助語言教學相關網站，專業性的組織，相關研究人員，出版物，軟體使用相關網站。評鑑區則包含台灣及國外教學軟體評選的標準及結果，協助老師培養出選擇和評鑑軟體的能力。留言版提供本站使用者留言回饋的地方，讓管理者能更進一步豐富課程內容，提昇其服務功能，進而滿足更多教師的需要。討論區則提供大家討論交流的機制。由於課程區是本站的核心，下面先進一步介紹課程區的內容及特色，再介紹其他。



圖七

海洋大學英語教師資訊科技補給站

玖、電腦輔助教學資源的使用

我們的訓練課程部分可粗分為兩大部分。第一部份是提供英語老師作為電腦的使用者的必備知識：教師必須具備使用個人電腦的能力，通曉電腦操作系統，會使用基本的運用軟體，譬如文書處理 Word, Powerpoint, 軟體安裝，簡單故障排除。進而他們必須要知道如何使用網路上的資訊，知道如何使用電子郵件，和學生進行線上溝通討論，進入線上聊天等等。其它如檔案電子傳輸 (FTP)、遠端登入 (Telnet)、電子佈告版(BBS)及討論群 (User net/News Group) 等也應包括在內。教師應學會如何搜尋網路上的資源？如何判斷網路上的資源的優劣。這些都是屬於使用者(user)的能力。在這一部分我們也將介紹一些網路上的良好網站供老師選擇使用。此外。在只有一部電腦的情形下，教師如何使用有效的使用電腦也會納入介紹。在接受這些課程後，我們希望老師能對電腦的基本操作有一些概念，能夠在網路上進行各式各樣的雙向溝通。在網路上搜尋他們想要的資訊，以及如何過濾篩選他們所得到的資訊，能夠找出他們所收集資訊中最適合於他們自己的教學情境中的輔助材料。

BEST COPY AVAILABLE

拾、電腦輔助教學資源的創作

以上要求的能力都跟教材編輯及網站建構較不相關。如前所述，有一些老師表達他們想製作一些多媒體教學網頁。但是不知道哪裏可以找到製作網頁的好工具及如何放入網站？在課程區的第二部份，我們把老師當做電腦的教學資源的創作者。把老師當做電腦教學資源的創作者，我們就必須教導老師可以使用哪些電腦工具來製作網頁或者網站。我們針對這些軟體一一介紹基本功能和使用方式，也將把網路上有的一些現有資源結集起來供老師們參考使用。會利用這些編輯工具之後，老師可以很快的創造出他們自己想要的輔助教學課程以及輔助教學網頁或者網站。他們甚至可以建構網路上的一些測驗題。一個老師如果可以在網路上創造出屬於自己的教學資源他們可能會覺得更有成就感。

我們將提供老師一些著名的網頁製作工具。課程包括對於編輯工具的熟悉、對多媒體製作（文字、圖片、聲音、影像、動畫）的基本了解和掌握，並引導他們去參觀國內外相關的教學網站。這部分課程目標是希望能夠建立老師的信心及提升他們的能力來創造出適合他們教學環境所需的網頁或網站。介紹的軟體如下：

一、一般性的課程編輯軟體介紹（及如何轉成網頁）：

1. Word®
2. PowerPoint®
3. FrontPage®（含如何應用來建立線上討論區）
4. Dreamweaver®

二、製作多媒體及網頁工具介紹。

1. PhotoImpact® 圖片的製作
2. RealEncoder®/Window Media Encorder® 如何將類比的語音（如錄音帶）轉換成數位語音,如何將類比的影片（如錄影帶）轉換成數位影像。
3. Flash® 動畫的製作

三、互動式的網頁建構工具軟體（特別為語言教師所設計的軟體），以下是幾個最常見的免費工具軟體：

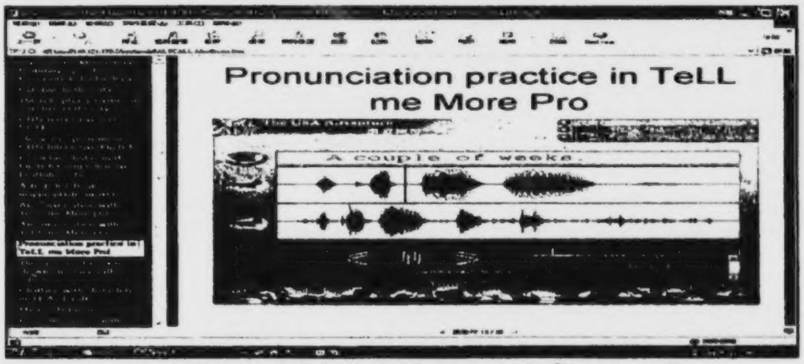
1. Hot potato—可製作各式的線上練習題或線上的測驗。由加拿大維多利亞大學電腦媒體中心提供，為目前免費軟體中最受歡迎者 http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/。也有商業版本由 Half Baked Software 公司銷售。
2. Interactive Exercise Makers — 網路教材編輯工具由美國 Mellon Language Project 提供，由 Haverford, Bryn Mawr and Swarthmore Colleges 三所學院提供。http://lang.swarthmore.edu/makers/
3. WebAuthor —互動式網頁編輯環境，可利用來做線上的測驗或更多的練習，由美國賓州大學語言中心提供。http://ccat.sas.upenn.edu/plc/larrc/webauthor.html
4. WebPractest—互動式網頁編輯環境，可利用來做線上的測驗或練習。由 Gary Smith 提供。http://www.wm.edu/CAS/modlang/gasmit/webpractest/
5. Online learning community 線上完整的課程製作及管理系統（如台灣的亞卓市，美國的 Blackboard）。

四、可申請登錄的網站，如何上傳及修改網頁。

拾壹、把不同的教學軟體、網站整合於教學

這部份我們將針對輔助英文重要技能-聽力,會話,閱讀,寫作,字彙,文法—的各類電腦及網路資源及工具一一加以介紹，並以網路投影片的方式呈現出來，請參考下面圖八。

圖八



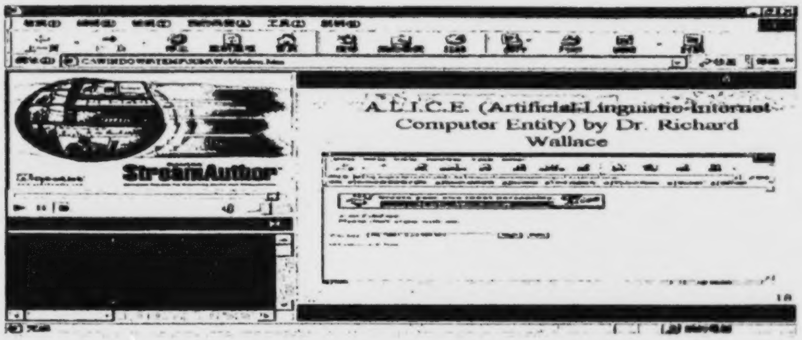
以網路投影片介紹各類電腦及網路資源及工具

拾貳、以實際螢幕錄影解說協助軟體教學

基本上，以上的各部分教材會以多媒體網頁方式來呈現。輔以聲音或圖片檔，如圖九所示。但是由於有些部分牽涉各軟體細部的操作程序，我們必須考量我們應該用什麼樣的方式把這些內容更有效的呈現給英語老師。為輔助各種軟體教學，我們除了提供詳盡的解釋和說明，我們也將利用訊連科技（Cyberlink） 的串流大師(Streaming Author®)製作一步一步引導式的軟體使用說明影音檔案。 此程式可記錄下電腦螢幕上每一個動作(如滑鼠的移動及檔案的啟動)，並可同步輔以聲音解釋說明各動作。檔案錄製好，可壓縮成串流影音檔案。英語老師可藉由 Windows Media Player 來即時收聽或下載影音檔案。下面圖十是以 CuteFTP®檔案傳輸軟體為例，一步一步示範這個軟體的操作及設定，由 Windows Media Player 來播放。

藉由多媒體影片一步一步的引導及解說，教師不必要到電腦教室上課就可學到各種軟體的操作。學習的過程中，教師可隨意重複播放影片任何一部份來重覆學習，彷彿有專人輔導的感覺。這樣的方式可補足網路教學所缺乏的臨場操作感，應可滿足教師個人不同的學習需要。

BEST COPY AVAILABLE



圖九
網路多媒體課程的呈現

圖十
Windows Media Player 播放電腦軟體的逐步操作過程

經過這些軟體訓練後，教師應能夠自己編寫教材後再將教材登錄在網路上（如登錄於本站的資源區或網路的各大入口網站）。如此一來便有更多人可以分享教學資源。英語教師也可以從中得到更多的成就與滿足感。

拾參、資源區及評鑑區

資源區包含國內外電腦輔助語言教學相關網站，專業性的組織，相關研究人員，出版物，軟體使用相關網站。這些資源將有助教師瞭解世界各地的相關研究及參加各個專業性的組織及會議，閱讀最新的文獻。評鑑區則包含台灣及國外教學軟體評選的各式標準，協助老師培養出更高的眼光來選擇和評鑑種類繁多的教學軟體。

拾肆、網路課程討論交談區

任何網路課程不可或缺的是討論。網路課程實際上更需要有討論的機制。討論區可以有多重功能：提升進修老師與課程提供者的雙向交流，我們以問題討論區(Discussion Forum)及線上交談區(On-line Chatting)協助老師提出他們的需求以及問題。如此一來，老師不但可以直接向課程提供者提出寶貴的建議，我們也可以從老師那裏得到不同的看法。在討論區提出的問題和相關討論均可與全體老師

BEST COPY AVAILABLE

分享，所有的意見及經驗都可以有系統的累積下來。提供老師們一個在網路上互相交流討論的空間將是非常有助益的。此外，在課程的某些章節，我們將適時加入一些相關題目來讓老師做意見交流討論。

拾伍、老師回饋與課程修訂

老師使用完本站課程各單元之後，他們可由線上留言版指出那些課程或資源特別需要改進或者補強的。由他們實際使用的經驗中，我們可以得到寶貴的回饋，用以改進我們網站的設計和課程內容。藉此一交流溝通系統，本站可望成為台灣英語教師進修成長的一個有用資源。

拾陸、結論

隨著科技的進步，多媒體電腦和網路科技對語言學習有相當大的衝擊。語言教師對電腦科技的熟悉是把科技成功的整合到語言教學的關鍵。如果語言教師本身不能對現在的電腦網路科技有某些程度的認識和掌握的話，那麼也就談不上如何充份運用科技來提升語言學習和語言教學的效果。

如何讓語言教師很有信心並放心的使用科技是個很重要的研究課題。語言教師的背景大多在於文學和語言，對於科技的接觸並不是很多。由於對科技的接觸不是很多，對科技就產生一種恐懼感或是陌生的感覺。應用網路課程的開放性與便利性來協助英語教師提升對電腦科技的瞭解和掌握，並鼓勵他/她們整合電腦網路科技於教學中是一個相當值得努力的方向。以往台灣英語教學界並不是十分重視教師在整個電腦輔助語言教學過程的關鍵角色。空有良好的電腦網路設備，或者有豐富的網路軟體資源，卻沒有應用電腦科技於教學能力的教師的參與推廣，想把電腦資訊科技納入英語教學的努力仍然無法有效達成。我們期望英語老師能夠抱著終生學習的精神，善用網路進修資源，不斷提升自己對電腦科技的掌控能力，進而提升各級學校應用電腦網路科技輔助英語學習的成效(參考 Jones, 2001)。下面是兩句從網路取得有關教師進修與電腦科技的短句，頗發人省思，希望與台灣的英語教師共勉。

"They who dare to teach must never cease to learn."

John Cotton Dana

"While computers will not replace teachers, teachers who use computers will eventually replace those who don't."

Ray Clifford

參考書目：

天下編輯 (2000)，2000 年天下教育特刊，網上學習。*台北天下雜誌*。

張武昌 (1999)，大一英文教法，*全國大一英文教材教法研討會講義*。高雄第一科技大學。

賴伯勇，(1998)，網路時代英語教師的角色，*中山大學人文學報第七*，頁 189-205。高雄中山大學。

鄭錦全 (2000)，中學中文教師資訊科技培養，*第四屆國際電腦多媒體語文教學研討會*，頁 33-38。台北文鶴。

Conrad, S. M. (1999). The importance of corpus-based research for language teachers.

System, 27(1),1-18.

Eastment, D. (1999). *The Internet and ELT: the impact of the Internet on English language teaching*. Oxford: Summertown Publishing.

Faramarz, A. (2000). IT-literacy for language teachers: Should it include computer programming? *System, 28(1)*, 77-84.

Hatasa, K. (1999) Elements of Technologigal Literacy for Foreign Language Instructors and a WWW-based Tutorial. In R. Debski & M. Levy (Eds.), *WorldCALL: Themes for the new millennium* (pp. 339-353). Amsterdam, the Netherland: Swets and Zeitlinger.

Hertz, R. M. (1987). *Computers in the Language Classroom*. MenloPark, CA: Addison-Wesley.

Hoch, F. S. (1985). Computer literacy and the foreign language teacher. *CALICO Journal, 3 (1)*, 17-18.

Jones, J. (2001). CALL and the responsibilities of teachers and administrators. *ELT Journal, 55(4)*, 360-367.

Kassen, M. A., & Higgins, C. J. (1997). Meeting the technology challenge: Introducing teachers to language-learning technology. In M. D. Bush & R. M. Terry(Eds.),*Technology-enhanced language learning* (pp.263-285). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Kreutzer, M., & Neunzig. (1997). Computer assisted learning: Teacher training methodology and evaluation of a seminar for language teachers. *CALICO Journal, 14 (2-4)*, 65-79.

Liou, H. C. (2000a). Conceptualization and implementation of an English learning Web site that bridges theories and practices. *Proceedings of The 4th International Conference on Multimedia Language Education* (pp.40-52). Taipei: Crane Publishing Company.

Liou, H. C. (2000b). Development of an Educational English Web site. *Proceedings of ICCE/ICCAI 2000*, (pp. 392-395), HsinChu: National Tsing-Hua University.

Taylor, M. B. (1991). CALL teacher preparation: Twenty-four hour courses. *CAELL Journal, 2 (3)*.

作者介紹

陳浩然老師於美國費城賓夕法尼亞大學取得語言教育學博士，現任職國立台灣海洋大學共同科外文組副教授，他主要的研究興趣是第二語習得理論，電腦輔助英語教學及網路測驗，語料語言學與英語學習。

附件一

職前及在職教師資訊知識需求調查

一、我們應該使用電腦於語言教學上嗎?

二、電腦在語言教學上應扮演什麼樣的角色?

三、在語言教學上時運用電腦有什麼樣的優點?

四、在語言教學上時運用電腦有什麼困難的地方?

五、你計畫如何在你的教學中運用電腦?

1.教什麼程度的? 教什麼班級?

2.教什麼語言學習技巧?

3.教什麼課(課程名稱)?

六、你需要或想要獲得哪一些資訊來運用電腦? 老師們應該知道那些知識來讓他們有效的運用電腦於語言教學? （可多選）

1.使用電腦和網頁製作的訓練

2.有關電腦軟、硬體的資訊

3.各式網路溝通軟體

4.搜尋網頁的技巧及如何搜尋有用的語言教學網站

5.可否自行設計課程單元上網，供學生使用

6.如何找到合適的軟體

7.多媒體

8.電腦硬體維護

9.希望能與國外學校作某些交流

10.其他 ______________________________

七、如果你正在尋找一個讓老師線上進修電腦輔助語言教學的課程，你想要這個課程包含些什麼? （可多選）

1.國內外優良網站連結

2.優良語言教學軟體介紹

3.介紹電腦輔助語言教學

4.如何建構網站

5.常用軟體操作教學

6.基本電腦操作

7.科技新知

8.線上討論區與同好交流

9.回答一些常見電腦問題

10.教學實例提供：如何把電腦的整合到傳統聽說讀寫教學當中，何種活動較合適？

11.其他 ______________________________

Introducing Web-based Technology Enhanced Language Learning (TELL) Courses and Resources for In-Service EFL Teachers

Abstract

English language competence has become more and more important in today's world. Using computer technology to enhance second/foreign language learning is not a new practice. For over 30 years, researchers and teachers worldwide have been using computer technology in teaching foreign languages. In recent years, some Taiwanese teachers have begun to incorporate TELL/CALL (computer assisted language learning) into English language education. However, TELL/CALL remains not popular among Taiwanese teachers, and many in-service English teachers are not able to catch up with the rapid developments of information technology. Without proper trainings, English teachers will not be able to incorporate technology into teaching. In fact, the web is an ideal platform to deliver online courses and trainings. Language teachers can gain access to web courses and resources from any place at anytime. In responding to the pressing needs of Taiwanese EFL teachers, in this paper we introduce various web-based TELL/CALL courses and resources to in-service Taiwanese teachers. It is expected that more English teachers will make good use of these local and international resources and will try to better integrate computer and information technology into their teaching.

Key Words: teacher development, technology, web, computer-assisted language learning (CALL), asynchronous learning

英語教學 English Teaching &Learning
26.4 (April 2002): 19-37

國小英語教學師資、教材選用及學童學習現況調查研究--以苗栗縣為例

張玉芳

靜宜大學

摘要

籌備、計畫許久的國小英語教學，已於九十學年度正式開始實施。不少學者於政策實施前即針對各地區的英語教學實施現況做調查。然而，多數研究乃是針對大都市進行調查；大都市以外地區之英語教學實施情形之相關資訊則普遍缺乏。戴維揚(1998) 及 施、張、沈、蘇、曾(2001)曾針對全國各區國小英語教學實施現況進行調查，所提之研究報告補充了學術界、教育界急需的資訊；也提供了行政單位極寶貴的資料。然而，其研究報告中卻未涵蓋苗栗縣。本研究乃針對苗栗縣國小英語教學現況，分師資、教材選用、及學童英語學習現況三部份做調查。

關鍵字：師資　教材選用　學童英語學習現況　國小英語教學實施現況
苗栗縣

壹、研究背景與目的

為培養國際觀，提升國家競爭力，籌備、計畫許久的國小英語教學，已於九十學年度正式開始實施。教育部「國民小學五、六年級自九十學年度起實施英語教學」之政策公佈後，即陸續有學者就政策實施之相關細節，如：師資培訓、課程規劃、教材評選、教學法等提出建言（石素錦 1998；余光雄 1998；廖美玲、陳秋蘭 1998；施玉惠 1999；陳須姬 1999；陳秋蘭 1999；廖美玲 1999，詹餘靜 2000），以及針對各地區的英語教學實施現況、成效做調查（曹素香 1993；陳淳麗 1999；陳秋蘭、廖美玲，1998；戴維揚 1998；施、周、陳、朱 1998；施、張、沈、蘇、曾 2001）。調查結果顯示，許多國小已提早開始試辦英語教學。全國各地區學校除了起步有早晚之別外，各縣市英語教學的實施年級差異也頗大：有全校一至六年級全面實施，有實施於中年級、亦有實施於中、高年級。因此，目前此一教育政策的實施情形，實處於「各校自主」之狀況。國小英語教學實施現況的相關研究在此政策實施初期扮演著極重要的角色。因其調查結果可幫助政

府及各校相關人員對當前實施現況有清楚的了解，作為未來各校相關人員對其教學方向及政府對其政策實施調整、修正的參考。然而，國小英語教學實施現況的相關研究，如施、周、陳、朱(1998)的研究報告指出，多針對大都市進行調查；大都市以外地區的英語教學實施情形之相關資訊則普遍缺乏。戴維揚(1998) 及施、張、沈、蘇、曾(2001)曾針對全國各區國小英語教學實施現況進行調查，所提之研究報告補充了學術界、教育界急需的資訊；也提供了行政單位極寶貴的資料。然而，其研究報告中卻未涵蓋苗栗縣。

本研究乃針對苗栗縣國小英語教學現況，分師資、教材選用、及學童英語學習現況三部份做調查。在眾多影響「國小五、六年級實施英語教學」之政策成功與否的因素中，師資的有無及好壞扮演關鍵性的角色（詹餘靜, 2000；Strevens, 1987）。根據戴維揚(1998)，陳秋蘭、廖美玲(1998) 及施、張、沈、蘇、曾(2001)等研究指出，在九十學年度之前提早實施國小英語教學的學校之師資來源頗為多元，包括英文系畢業生、外籍適任教師、家長、國中英語教師或民間教育機構教師等支援。為了配合該政策的施行，教育部於 1999 年三月、四月舉行國小英語師資檢核測驗，錄取 3536 名，同年七月開始師資培訓工作。施玉惠(2001)並針對該師資培訓方式進行評估。目前，許多通過教育部檢測的學員已完成培訓課程。詹餘靜(2000)的研究指出「接受培訓的學員，大部分集中在北部都會區」。而已完成培訓課程的學員願意到或實際到非都會地區服務的比例為何則尚未有研究報導相關統計數據。在政策已經實施的九十學年度，苗栗縣--此一非都會地區--是否有足夠的合格師資以執行該項政策，是本研究的調查重點之一。

在教材選用方面，施、周、陳、朱(1998)的研究顯示，於八十六學年度以前，實施英語教學的學校所使用的教材多是由教師自行編製。隨著政策的推動，教科書全面開放之下，根據詹餘靜(2000)的調查，於八十九年二月底，市面上已經有超過八十種的國小英語教學教科書。面對琳琅滿目的選擇，教師們如何抉擇是本研究的調查重點之二。第三個調查研究重點則為學童英語學習現況。師資及教材雖然是國小英語教學實施不可或缺的重要條件，但倘若於教學前對所要授與知識的學童之學習背景一無所知的話，其事倍功半的教學結果是可預見的。
Finocchiaro (1989)提出要提高學習成效，教師應對學習者的年齡別、語言能力、需求、母語背景、及其過去的學習經驗有清楚的了解(pp.16-19)。如前所述，目前尚未有關於苗栗縣國小學童英語學習的相關研究報告。本研究針對苗栗縣國小英語教學師資、教材選用、及學童英語學習現況三部份做調查，研究問題則列述如下：

首先，在英語教學實施情形及師資現況方面，調查範圍包含：

1) 苗栗縣各國小 90 學年度以前及 90 學年度，英語教學的實施情形（即各校開始實施的學年度與實施年級）。
2) 苗栗縣各國小 90 學年度以前及 90 學年度，英語教學的師資來源、背景及人數。

3) 苗栗縣各國小實施英語教學的信心程度。
4) 苗栗縣各國小實施英語教學最憂心的問題及所需要的幫助。

其次，在教材選用方面，調查範圍包含：
1) 苗栗縣各國小選擇的主要英語教學教科書為何？
2) 其選取的標準為何？
3) 其選取的過程為何？

最後，在學童英語學習現況方面，即針對90學年度上五年級的苗栗縣國小學童進行調查，研究問題包含：
1) 已學過英語的人數比例及與其家長職業的相關性
2) 已學過英語之學童的平均學習時間
3) 已學過英語之學童學習英語的方式
4) 已學過英語之學童對英語學習喜好程度
5) 其對英語學習喜好程度與學習緣由的相關性
6) 其對英語學習喜好程度與學習經驗的相關性
7) 其對英語學習喜好程度與其家庭背景的相關性

貳、研究方法與步驟

本研究以問卷為收集資料的研究工具。如前所述，國小英語教學現況的調查，分師資、教材選用、及學童英語學習現況三部份。前兩部分—即苗栗縣的英語教學實施情形、師資及教材選用現況調查方面，問卷（參看附錄一）乃以校為單位，每所國小一份（苗栗縣90學年度共有118所國小），交由各校教務主任或即將於90學年度教授英語的老師填寫。發出118份，回收100份。

在學童英語學習現況方面，本研究係以國小五年級學童為對象，取樣的步驟乃由參加靜宜大學苗栗縣國小英語師資培訓班的學員（皆為苗栗縣國小老師，共23位。分別來自17個不同的國小。），將問卷交給任教學校的五年級學生填寫（問卷填寫時間為暑假期間，故填寫問卷之學童為四年級即將升五年級之學童）。共發出1206份問卷，其中取得有效問卷1018份。問卷內容含有學童性別、家長（父親）職業、學習英語的經歷、動機、態度、方式等相關問題（參看附錄二）。

研究分析已學過英語的人數比例及與其家長職業的相關性時，父親職業的分類法乃採常用的職業的分類方式（黃富順，民六十一，參見附錄三），將職業首先分為六大類。於統計分析時，則將此六項職業分類彙整為兩大類：專業人員（第一至第三類）及技術人員（第四至第六類），以探討其與學童是否學過英語的相關性。

問卷資料皆輸入SPSS統計軟體，進行量化分析。

參、研究結果與討論

一、英語教學實施情形及師資現況方面

100 所學校中，53 所於 90 學年度以前，已開始實施英語教學。如表一、二顯示，接受問卷調查的苗栗縣國民小學，英語教學實施最早始於 85 學年度；87 學年度起，實施英語教學的學校即隨年增加。試辦英語教學的學校有的是一至六年級全校性地實施，而多數則實施於中、高年級。

表一

85-89 學年度，各學年度實施英語教學的學校總數(可複選題)

學年度	85	86	87	88	89
各學年度實施英語教學學校總數	1	0	9	23	33

表二

85-89 學年度，各年級實施英語教學的學校總數

1 年級	2 年級	3 年級	4 年級	5 年級	6 年級
26	27	36	37	50	53

90 學年度，教育部規定各國小於五、六年級實施英語教學。由表三可看出，受訪各校，除了一所國小只勾選四年級外，其餘皆一致地執行了教育部的政策，於五、六年級實施英語教學。然而，學校間也存在著差異：實施的年級面有著不同的組合。有的學校全校性地實施英語教學；也有實施於三、四、五、六或四、五、六年級。全縣英語教學實施年級的差異，展現、反映了各校決策者對英語教學的實施有著不同的理念。

表三

90 學年度，各年級實施英語教學的學校總數

1 年級	2 年級	3 年級	4 年級	5 年級	6 年級
14	15	25	26	99	99

由於各校實施的年級不同及學校規模的差異，各校實施英語教學的總班級數亦有差別。最少為兩班(32%)，最多則為 31 班(1%)。關於各校實施英語教學所需的師資人數，多數(75.5%)接受問卷調查的學校九十學年度需要的英語教師人數

為 1 人。九十學年度以前，實施英語教學之學校的師資來源以其他科系畢業的在校級任、科任老師之比例最高(56%)，其次為英文系畢業的在校級任、科任老師(24%)，另有 3%的學校是請英文系畢業的學生家長幫忙。而九十學年度，國小英語教學正式實施於五、六年級，各校所擁有的合格師資總人數，則差異頗大。合格師資的定義乃是根據苗栗縣政府所訂定之標準，共分為四類：1)教育部認證的國小英語老師、2)苗栗縣政府培訓師資第一屆、3)苗栗縣政府培訓師資第二屆、4)實務班學員[1]。表四顯示出 30.6%接受問卷調查的學校沒有縣政府教育局認可的合格師資。33.7%的學校擁有一位。雖為少數，但亦有學校擁有 8 位或 12 位的合格師資。各校九十學年度實際教授英語的老師總人數及其背景則列於表五、表六。由表五可看出，九十學年度各校實際教授英語的人數多數為 1 人(59.6%)，而仍有 10.1%的學校截至調查截止時（八月中旬），依舊缺乏英語教學師資。表六則顯示出，接受問卷調查的學校中，實際教授英語之師資背景過半數為縣政府培訓師資；國家認證的合格英語師資僅佔 14.1%。若依地區分類，苗栗縣境內有 18 個鄉、鎮、市；各地擁有的合格師資人數亦有差異。由表七可看出，有的地區有近 30 位的合格師資，而也有些鄉、鎮只有一位或完全沒有。

表四

各校合格師資總人數分佈表

合格師資總人數	0	1	2	3	4	5	8	12
學校比例	30.6%	33.7%	18.4%	7.1%	5.1%	3.1%	1.0%	1.0%

表五

九十學年度各校實際教授英語的師資總人數分佈表

實際教授師資人數	0	1	2	3	4	6
學校比例	10.1%	59.6%	24.2%	4.0%	1.0%	1.0%

[1]苗栗縣政府委託靜宜大學代為培訓國小英語師資，其學員分為兩大類：1)學分班學員，修 30 個學分 (540 小時)，課程內容包含外語習得、兒童英語教學法、英語閱讀法、口語訓練、英語聽講練習、英文作文等 2)實務班的學員修習的時數則為 72 小時。

表六

九十學年度各校實際教授英語的師資背景（可複選題）

師資背景	教育部認證	縣政府培訓師資第一屆	縣政府培訓師資第二屆	實務班學員	英文系畢未受師訓	其他科系畢業未受師訓的老師	其他
學校比例	14.1%	21.7%	15.2%	17.4%	20.7%	20.7	5.4%

表七

苗栗縣內各鄉、鎮、市的合格英語師資人數概況

鄉、鎮、市	苗栗市	苑裡	通宵	竹南	頭份	後龍	卓蘭	大湖	公館	銅鑼	南庄	頭屋
(1)	22	17	6	29	18	9	6	2	9	3	4	2
(2)	3	1	0	1	3	0	0	0	2	1	1	0

鄉、鎮、市	三義	西湖	造橋	三灣	獅潭	泰安
(1)	2	3	3	4	1	0
(2)	1	0	0	0	0	0

＊ (1)=苗栗縣政府認可的合格英語師資總人數; (2)=教育部認證之英語教師

各校的師資人數、及背景方面不同，對於國小英語教學實施的信心程度也有差異。當被要求以十分為滿分評量其對英語教學實施的信心程度，發現對英語教學實施具高度信心者(評分 8-10 分者)超過 50%(參見表八)。信心程度中等者(評分 5-7 分者)有 36%。僅少數學校對英語教學實施的毫無信心。

表八

各校對於國小英語教學實施的信心程度

分數	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
頻率	1	0	1	2	0	8	14	15	24	22	13

對於九十學年度英語教學的實施，學校憂心的問題，首要為師資問題(56%)，其次為學生程度不齊(21%)、輔助教材設備不足(16%)、學習時數太少(11%)等。最需要獲得的幫助，多數希望能不定期舉辦研習和師訓(45.1%)、其次為教材教具的支援(26.4%)、師資的支援(19.3%)、教科書評鑑相關訊息的提供(2.6%)等。

表九

各校對於國小英語教學實施憂心的問題及需要獲得的幫助

憂心的問題	需要獲得的幫助
1. 師資 (56%)	1. 不定期舉辦研習和師訓 (45.1%)
2. 學生程度不齊 (21%)	2. 教材教具的支援 (26.4%)
3. 學習時數太少 (16%)	3. 師資的支援 (19.3%)
4.輔助教材設備不足 (11%)	4.教科書評鑑相關訊息的提供(2.6%)

以上的調查結果顯示，苗栗縣九十學年度以前提前試辦國小英語教學的學校將近半數。各校於試辦期間及九十學年度實施英語教學的年級不一。能於試辦期間及九十學年度都全校性全面實施英語教學的學校則多為勇級[2]規模較小的學校。在師資方面，苗栗縣仍處於需求急切的境地。過半數的學校憂心師資問題。開學在即，卻仍有學校缺乏教授英語之師資的情形是急需正視的問題。其次，國家認證的合格英語老師願意到苗栗縣的人數不多，縣內國小英語教學的師資來源多為縣政府委託靜宜大學培訓的在校教師。這批受過師訓的老師在英語教學理論、教材、教學法等教學相關知識有良好的素養，其中更不乏英文系畢業，或其他科系畢業但口語能力佳的教師。然而，卻因其語言能力缺乏政府認可的檢驗制度檢驗，使其教授國小英語的合格性受到質疑。因此，在此一政策實施初期，有鑒於偏遠地區師資缺乏的情況（表七），為已受過國小英語教學師訓之在校教師建立一套認證制度，的確有其必要性與急迫性。最迅速且公平的方式即是以當初教育部用以甄選英語師資的檢定考試，設定相同的合格標準，審核受過國小英語教學師訓之在校教師的語言能力。符合標準者即為國家認證的合格英語老師。

另一個解決偏遠地區英語教學師資的方法，則是可以從已獲得教育部認證的合格老師方面著手。教育部投注不少人力、精力、財力於甄選、培訓國小英語師資。但當初通過考試的三千多名學員，有的已打退堂鼓，有的則志在取得合格證書而不在於國小教授英語。因此實際培訓出來有意願在國小任教的總人數必然少於原先所預估需要的人數。而教育部培訓的合格教師願意任教於大都市以外地區的人數也有限。為解決師資短缺及城鄉師資差異的問題，除了積極為已受過國小英語教學師訓之在校教師建立一套認證制度，也可以考慮採取抽籤分發教育部培訓的合格教師的方式。雖然此一方式與教師法中各校有聘任師資的自主權之規定

[2]教育部依全校總班級數將國小分為智、仁、勇三級規模。勇級學校為全校總班級數 18 班以下者。

相抵觸；但在此非常時期，實宜採取「暫時實施辦法」的方式權宜變通。倘若於政策實施面無法採取分發方式，教育部應透過不同的方式宣導鼓勵其培訓的合格教師至非都會型地區服務。師資乃是國小英語教學實施成敗的關鍵。若無適當的師資，空有政策，絕非學子之福。

二、教材選用方面

調查結果顯示，在苗栗縣使用頻率最高的英語教科書是美樂蒂、其次為光復、南一、康軒、長頸鹿、朗文、翰林、何嘉仁、吉的堡、佳音、階梯。各校於選取教科書的過程中，可供其選擇的樣書最少為 2 種，最多為 15 種。差異頗大。多數的學校則是有五種(21.7%)、六種(18.1%)、七種(13.3%)教科書供其選擇。選取採用之教材的資訊來源則大多數為廠商提供之樣書、其次為研討會中得知訊息。當受訪者被要求以 10 為滿分，評量八項教材決定因素之重要性時，發現選擇過程中最重要的考量因素是內容程度是否難易適中（8.73 分），其次為輔助教具是否完備（8.71 分）、售後服務的有無（8.34 分）、教師手冊是否詳盡（8.19 分）、聽說讀寫的比例分配（7.99 分）、書中圖片的精美程度（7.89 分）、教材是否能讓學生獨立完成（7.6 分）、最後則為文化訊息的多寡（7.47 分）。由各項平均給分可看出，受訪者確定教科書內容難易適中之後，緊接著考量的是其方便性。完備的輔助教具可以節省教師們製作教具的時間與精力；體貼的售後服務，如幫忙佈置教室、成果展等可以減少教師工作量的服務成為考量重點。

表十
苗栗縣教科書選用現況

順序	出版社	順序	出版社
1	美樂蒂(34.4%)	7	翰林(4.2%)
2	光復(16.7%)	8	何嘉仁(2.1%)
3	南一(15.6%)		吉的堡(2.1%)
4	康軒(9.4%)	9	佳音(1%)
5	長頸鹿(8.3%)		階梯(1%)
6	朗文(5.2%)		

就輔助教材而言，97.7%的受訪學校都有輔助教材提供學生多元學習的管道。輔助教材中以電腦光碟擁有率最高（72.4%）、其次為字卡(70.1%)、錄音帶(67.8%)、音樂 CD(57.5%)、錄影帶(37.9%)、網路(36.8%)、故事書(29.9%)。擁有英文故事書為輔助教材之學校比例偏低，是一值得注意的現象。畢竟，聽、讀故事，是語言習得不可或缺的一環。因此，英文故事書的提供，對學童學習英語的成效是有正面的助益。應多予以鼓勵及宣導。

關於各校教科書的決定權歸屬，多數學校由老師們決定：37.1%的受訪學校

交由任課老師們共同決定，28.1%由全體老師共同決定，19.1%由相關學年老師共同決定，7.9%由任課老師個別決定，1.1%由教務主任、1.1%由校長決定。多數的學校採民主的方式，讓全體老師或相關學年老師共同決定教科書。少數由教務主任或校長個別決定。如此的選擇方式是否適切（其他專業的老師是否具備評選英文教科書的專業訓練），所選之教科書是否和實際任課老師的教學需求相符，都需進一步地調查研究。

三、五年級學童英語學習現況方面

所選取的樣本中，男、女學童人數分別為 513 及 495 人。已學過英語者有 696 人，佔總人數的 68.3%。其中學習時間最短的為一個月，最長的為八年。學習未滿一年者佔 40%；學習英語超過一年，而未滿四年者有 51%；學習英語四年以上者則佔 9%。多數的學童（54%）於四年級開始學習英語；於三年級開始學習英語的有 29%；於二年級開始學習英語的則佔 9%；一年級及幼稚園開始學習英語者則各為 5%、17%。59.2%的學童於美語補習班學習英語；20%於安親班學習英語。在雙語幼稚園及全美語幼稚園學習英語者僅各佔 7.9%及 1.5%。曾學過英語的學童之中，至問卷填寫時，仍繼續學英語的有 533 位。平均上課的時數為一星期兩次，每次一個半小時。

表十一

開始學習英語的齡層比例分布

幼稚園	一年級	二年級	三年級	四年級
17%	5%	9%	29%	54%

表十二

英語學習地點分布比例 （可複選題）

美語補習班	安親班	雙語幼稚園	全美語幼稚園
59.2%	20%	7.9%	1.5%

學童學習英語主要的驅策力多來自父母。被問及「為什麼想學英語？」時，55.7%的學童回答因為父母要他們學；自己想學的則佔 36%； 8%的學童則是因同學影響才學。曾學過英語之學童對英語的喜好程度多數為普通(48.4%)；27.3%的學童覺得喜歡；很喜歡的學童則佔 17%；不喜歡及非常不喜歡的則各佔 3.8%，3.5%。

就授課的情形而言，苗栗地區曾學過英語之學童，65.1%的學童之授課老師為本國人；8.8%則為外籍教師；另有 26%的學童之授課老師則是兩者皆有。授課老師上課的語言使用情形則多數採大部分英文，少部分中文的組合(62.6%)；

29.6%使用大部分中文，少部分英文；僅 7.8%完全使用英語授課。將近 73%的學童，於小班的教學環境中學習英語（10 人以下：25%、11-20 人：47.8%）。課堂中所使用的教學活動頻率則依次為：覆誦單字、句子(80.8%)、玩遊戲(57.7%)、會話(39.8%)、唱歌(25.5%)、教文法(20.7%)、角色扮演(17.7%)。最常使用之教學輔助教具為字卡(62.8%)；其次為錄音帶(51.4%)、圖片(42.8%)、錄影帶(15.6%)、字典(12.1%)、電腦(9.6%)。至於聽、說、讀、寫四種學習面而言，多數學童喜歡「聽」與「說」，分別為 65.1%，50.4%；喜好「讀」與「寫」的學童比例則較低，分別為 40.6%，42.5%。

關於課後的英語使用情形，13.3%的學童課後『不曾』使用英語，大部分學童『偶爾』使用英語(75.6%)，下課後『常常』使用英語的學童僅佔 11.2%。被問及課後家長是否陪學童複習英語，回答『從來沒有』者佔 21.5%、『很少』佔 53.5%、『常常』佔 20.9%、『天天』者僅佔 4.1%。然而，受訪的學童中，有 80.9%的學童家中有人會說英語。家中成員會說英語的比例依次為：兄姊(50%)、父(34.2%)、母(32.5%)、弟妹(18.6%)、同住之親戚(16.8%)、菲傭(2.8%)。由此可見，「英語」對多數受訪的學童而言，仍舊只是一門學習科目，而非日常生活的溝通工具。家長對於學童學習英語的參予，多數為被動地將學童送去學，而未主動積極了解並參與學童的學習。

以卡方檢定檢驗學童對英語的喜好程度與學習緣由、學習時間的早晚及其家庭環境的相關性，（學習緣由指的是問卷問題第六題；家庭環境則包含問卷問題第十五、十六、十七題）發現學童對英語之喜好程度與 1)學習英語的動機（$\chi 2=109.303, p<.05$）、2) 課後使用英語的頻率（$\chi 2=78.018, p<.05$）、3) 家長是否陪伴學童複習英語顯著相關（$\chi 2=44.127, p<.05$）。學童對英語之喜好程度與 1)開始學習時間的早晚（$\chi 2=28.242, p>.05$）及 2) 是否有家庭成員會說英語則無顯著相關（$\chi 2=1.722, p>.05$）。

表十三顯示，對英語之喜好程度表示喜歡或很喜歡的學童以自己想學而學英語的佔多數。而表達不喜歡或非常不喜歡者則多數為父母要求而學英語的學童。由表十四、十五可看出，多數表達喜歡或非常喜歡英語的學童課後多會使用英語；父母也會陪學童複習。少數父母『天天』伴其複習英語之學童對英語完全沒有負面情緒（無表達不喜歡、或非常不喜歡者）。

表十三

學童對英語之喜好程度與學習英語動機之相關性

	學習英語動機			
喜好程度	父母要我學	自己想學	同學學才學	總合
非常喜歡	32	74	8	114
喜歡	75	95	15	185
普通	231	71	28	330
不喜歡	20	2	3	25
非常不喜歡	18	4	1	23
總和	376	246	55	677

$P<.05$

表十四

學童對英語之喜好程度與課後英語使用頻率之相關性

	課後英語使用頻率			
喜好程度	不曾	偶爾	時常	總合
非常喜歡	6	74	34	114
喜歡	18	143	21	182
普通	47	261	19	327
不喜歡	9	16	1	26
非常不喜歡	9	13	1	23
總和	89	507	76	672

$P<.05$

表十五

學童對英語之喜好程度與家長參與學童學習程度之相關性

家長參與度					
喜好程度	從來沒有	很少	常常	天天	總合
非常喜歡	23	46	33	11	113
喜歡	33	100	43	5	181
普通	72	188	57	12	329
不喜歡	5	16	5	0	26
非常不喜歡	11	9	3	0	23
總和	144	359	141	28	672

P<.05

關於學童是否學英語與其家長職業的相關性，根據調查結果顯示，受訪的苗栗縣學童家長職業（職業分類請參看附錄三），多數(66.7%)屬於第四類職業別；第三類者其次，佔 22.1%；第一類最少，僅 1.2%。 若將此六項職業分類彙整為專業人員（第一至第三類）、及技術人員（第四至第六類）兩類，由表十七可看出，家長職業屬第一至第三類的學童而未學過英語者極少。學童是否學英語與其家長職業的相關性，以卡方檢定，是顯著相關（$\chi 2$=30.553，p<.05）。

表十六

受訪的苗栗縣學童家長職業情形

第一類	第二類	第三類	第四類	第五類	第六類
1.2%	4.8%	22.1%	66.7%	2.8%	2.3%

表十七

學童是否學英語與其家長職業的相關性

	專業人員（第一至第三類）	技術人員（第四至第六類）	總合
未學過	50	232	282
已學過	220	391	611
總和	270	623	893

P< .05

苗栗縣五年級學童學習英語的現況調查結果顯示，將近七成(68.3%)的受訪學童已學過英語。其學習英語的普遍性與台北市的學童情況相近(71.7%，曹素香 1993)。如何解決學童間英語程度的差異--兼顧學過八年與完全沒學過英語的學童是教學者的一大挑戰。另外，過半數的學童都於四年級開始學英語的情形或許反映出家長不願讓小孩輸在起跑點的心態，提早送小孩去學。政府實施國小英語的美意是否只是淪為學童被迫提前補習英語的驅動力（由過去六年級提前為四年級補英語）是一值得觀察的現象。宣導教育正常化，遏止補習歪風亦是一需要努力的方向。

將近半數已學過英語之學童，表達喜歡或很喜歡英語的現象是值得高興的。學童並未因學習英語是額外的學習負擔而對英語產生負面的印象。最後，學童對英語之喜好程度與 1)學習英語的動機、2) 課後使用英語的頻率、3) 家長是否陪伴學童複習英語顯著相關的發現提醒我們提供學童適當的語言學習環境、鼓勵學童使用英語及家長參與學習的重要性。畢竟，讓學童對英語有興趣，是國小英語教學的目標之一。而這目標需要學校、家長及學童一起來達成。

肆、結論

本研究乃針對苗栗縣國小英語教學現況，分師資、教材選用、及學童英語學習現況三部份做調查。調查結果顯示各校實施情形有別；而師資方面，其背景多元，偏遠國小則仍有缺乏情形。在教材選用方面，則多數由任課老師共同決定，選擇標準則多考量其適用性。在學童英語現況方面，發現多數學童已學過英語。對學習英語也多抱持正面態度。目前急需解決的是偏遠地區師資缺乏以及縣政府培訓師資認證等問題，以確保教學品質及學童受教權益。

附註

*感謝協助參與調查的苗栗縣國小教師。

參考書目

石素錦 (1998)，從認知心理與社會互動談兒童英語教學--根據皮亞杰與維高斯基理論談國小英語教學實務分析，*第十五屆中華民國英語文教學研討會論文集*，1-26 頁。台北：文鶴。

余光雄 (1998)，談國小兒童英語課程實施後的問題與解決途徑，*第十五屆中華民國英語文教學研討會論文集*，頁 127-148。台北：文鶴。

施玉惠 (1999)，國小英語教材之評審--資格審 vs.選用審，*第十七屆中華民國英語文教學研討會論文集*，頁 213-227。台北：文鶴。

施玉惠、張湘君、沈天鉦、蘇復興、曾月紅 (2001)，國小英語教學：各區域實

施現況與問題討論，*第十八屆中華民國英語文教學研討會論文集*，頁 551-569。台北：文鶴。

施玉惠、周中天、陳淑嬌、朱惠美 (1998)，國小英語教學實施現況與未來規劃方向，*第七屆中華民國英語文教學國際研討會論文集*，*第二冊*，頁 759-778。台北：文鶴。

陳秋蘭 (1999) ，國小英語教材的選擇，*第八屆中華民國英語文教學國際研討會會訊*，頁 94。台北：文鶴。

陳淳麗 (1999)，台北市實施國小英語教學一年成效探討，*第八屆中華民國英語文教學國際研討會會訊*，頁 93。台北：文鶴。

陳須姬 (1999)，多元多樣的英語教學法，*國小英語科教材教法*，頁 164-203。

陳秋蘭、廖美玲 (1998)，從國小英文教學現況瞭望全面實施國小英語課程前景—以台中市為例，*第十五屆中華民國英語文教學研討會論文集*，頁 27-39。台北：文鶴。

曹素香 (1993)，大台北地區兒童英語教學現況調查，*北師語文教育通訊*，*第 2 期*，頁 49-61。

黃富順 (1973)，影響國中學生學業成就的家庭因素，*師大教育研究所集刊第十五輯*。

詹餘靜，國小英語教育發展趨勢及三「教」--教師、教材、與教法--相關問題探究。*國立台北師範學院學報*，*第 13 期*，頁 203-238。

廖美玲 (1999)，兒童英語教材使用現況與發展研究，*第八屆中華民國英語文教學國際研討會會訊*，頁 97。台北：文鶴。

廖美玲、陳秋蘭 (1998)，對全面實施國小英語教學的幾點感想，*師友月刊*，*第 369 期*，頁 24-28。

戴維揚 (1998)，國小英語教學現況調查研究，*第十五屆中華民國英語文教學研討會論文集*，頁 223-242。台北：文鶴。

Shih, Y. H. (2001). Evaluation of the MOE primary school English teacher training program. *English Teaching & Learning, 26(1)*, 86-108.

Strevens, P. (1987). The nature of language teaching. In Long Michael H. & Jack C. Richards (Eds.). *Methodology in TESOL: A book of readings*. Boston: H & H.

作者介紹

張玉芳，美國俄亥俄州立大學外語教育研究所博士。目前任教於靜宜大學英文系。教授外語習得、母語習得、兒童英語教學法、應用語言學、及語言學概論等科目。

附錄一

苗栗縣英語教學教材使用現況調查 ＿＿＿國小，＿＿＿(鄉，鎮)，全校總班級數＿＿

1. 貴校 90 學年度將使用的英語教學教材為：
   書名＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿出版社：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
2. 在決定所選的英語教學教材過程中，下列決定因素的重要性為何（各項以 10 分為滿分）：
   ＿教師手冊詳盡　＿輔助教具的完備　＿書中圖片精美
   ＿內容的程度難易適中　＿聽說讀寫的比例　＿文化訊息的多寡
   ＿售後服務的有無　＿教材是否能讓學生獨立完成
   ＿其他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
3. 在決定所選的英語教學教材過程中，有多少樣書可供選擇？＿＿＿＿
4. 採用教材之資訊來源：□ 廠商提供學校樣書 □ 朋友介紹 □ 研討會中得知訊息□其他 ＿＿＿＿＿＿＿＿（可複選）
5. 除了主要的教科書外，是否有其他輔助教材提供學生多元學習的管道？
   □是，有：□光碟□卡帶□英文故事書□錄影帶□字卡□電腦網路
   □音樂 CD□其他 ＿＿＿＿＿＿＿＿（可複選）
   □否
6. 貴校英語教學教材決定權在於：□校長 □教務主任 □任課老師們共同決定
   □ 任課老師個別決定 □全體老師共同決定□相關學年老師共同決
   □ 其他＿＿＿＿＿＿（單選）

苗栗縣國小英語師資現況調查

1. 貴校 90 學年度以前是否有實施國小英語教學？
   □ 是，何時：＿ 85 ＿ 86 ＿ 87 ＿ 88 ＿ 89 學年度；□否
2. 承上題，實施年級有：□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 □ 6 年級（可複選）
3. 貴校 90 學年度實施國小英語教學的年級有□1 □2 □3 □4 □5 □6 年級；總班級數為＿＿＿＿班
4. 貴校於 90 學年度以前，國小英語教學之師資來源為：
   □ 英文系畢業的在校級任、科任老師 □英文系畢業學生家長
   □ 其他科系畢業的在校級任、科任老師 □其他＿＿＿＿＿＿
5. 貴校於 90 學年度，需要幾位師資教授英語？＿＿＿人
6. 貴校符合教育局資格可教授英語的師資共＿＿＿人
7. 貴校於 90 學年度實際任教英語的師資共＿＿＿人，
   其背景為：□國家認證的英語老師□苗栗縣政府培訓師資第一屆□苗栗縣政府培訓師資第二屆□實務班學員□英文系畢業未受師訓的老師□其他科系畢業未受師訓的老師□其他＿＿＿＿＿＿＿＿（請於各項填寫人數）
8. 對於 90 學年度實施國小英語教學的信心程度，(以 10 分為滿分）？＿＿分

9. 對於 90 學年度實施國小英語教學，貴校最憂心的是？____________________
期望獲得哪方面的幫助或資訊？______________________________

附錄二

小學生英語學習現況調查

姓名：__________，性別 ____，年齡____，家長職業 ______________

1. 你是否有學過英語？ □是，到目前為止學了多久？____________
   □否
2. 如果是學過英語，是何時開始？□幼稚園 □1 □2 □3 □4 □5 □ 6 年級
3. 你曾在哪裡學英語？□安親班 □雙語幼稚園 □全美語幼稚園 □美語補習班 □其他 ______________________________（可複選）
4. 目前是否仍在學英語？□是，在哪裡學______________；□否
5. 每星期上幾次？_____ 一次上多久？_______
6. 為什麼想學英語？□爸媽要我學 □自己想學 □同學有學，我也跟著學
7. 你對英語的喜好程度是：□非常喜歡□喜歡□普通□不喜歡□非常不喜歡
8. 主教的老師是：□外籍老師□本國老師□兩者都有
9. 你比較喜歡□外籍老師□本國老師上課；為什麼？□上課有趣□不打人
   □不罵人□作業少□其他________________（可複選）
10. 你喜歡□全部用英文□大部分英文，少部分中文□大部分中文，少部分英文上英語課
11. 你最喜歡英語：□聽□說□讀□寫 （可複選）
12. 班級的人數有多少？□10 人以下 □11-20 人 □21-30 人 □30 人以上
13. 上課中最常做的活動是哪些？□玩遊戲 □跟著老師念單字、句子 □教文法
    □角色扮演 □唱歌 □會話□其他（可複選）
14. 老師常用什麼教具輔助教學？□字卡□圖畫□字典□電腦□錄音帶
    □錄影帶（可複選）
15. 英語課後，你使用英語的機會：□不曾□偶爾□時常
16. 家長是否會陪你複習英語？□從來沒有□很少□常常□天天
17. 家中是否有人會說英語？□是，有誰？□爸爸□媽媽□哥、姊□弟、妹
    □菲傭□其他同住的親戚（可複選）
    □否

附錄三

職業分類法

第一類：包括（1）大學校長；(2）大學教授；(3）醫師；(4）大法官；（5）自然科學家；(6）特任或簡任級公務人員；(7）立法委員、監察委員、國大代表；(8）董事長、總經理；(9）將級軍官等。

第二類：包括（10）中小學校長；(11）中學教師；(12）會計師；(13）法官；(14）推事；(15）律師；(16）建築師、工程師；(17）薦任級公務人員；(18）院轄市市議員或省議員；(19）經理、副理、襄理、協理；(20）校級軍官等。

第三類：包括（21）小學教師；(22）警察；(23）管理員、查帳員、技佐、出納員、護士、行員；(24）委任公務人員；(25）縣市議員或鄉鎮民代表；(26）批發商、代理商；(27）尉級軍官等

第四類：包括（28）技工及雜班；(29）店員；(30）小店主、零售員；（31）自耕農；(32）司機、裁縫、廚司；(33）士官等。

第五類：包括（34）工廠工人或傭工；(35）小販（36）佃農、漁夫等。

第六類：包括（37）清潔工、雜工、臨時工、工友；(38）建築物看管人員等。

BEST COPY AVAILABLE

A Survey of Primary School English Education in Miao-li County

Abstract

A crucial components of educational reform—starting English education from grade 5— began this year. Many studies have examined primary school English education in various cities and counties in Taiwan. Miao-li County has not yet attracted researchers' attention. To fill this gap, this study surveyed 1) the English teaching personnel of elementary schools in Miao-li County; 2) the selection of children's ELT materials in Miao-li County's elementary schools; 3) students' experience of and attitude toward English learning. Two questionnaires were distributed to collect data. One was to English teachers or the principal of each primary school in Miao-li County, the other was to fifth graders. Of a total of 118 primary schools in Miao-li County, 100 responded. As for the fifth grader survey, there were 1018 valid questionnaires. It was found that the majority of Miao-li primary school English teachers are well-trained and prepared, yet uncertified. With regard to the selection of teaching materials, it appeared that most teachers' preferences are identical, though the criteria used to select materials varied. Concerning the students' experience with learning English, the results showed that 68.3% of the participants have studied English.

Key Words: teacher, teaching materials, primary school English education

英語教學 *English Teaching & Learning*
26.4 (April 2002): 39-68

課堂活動與學習趣味性、學習效果及口語參與度之關聯

鄒文莉

台南師院

摘要

本文旨在探討學生英語課堂口語參與度與語言學習之間的關係，闡明口語參與之必要性，接著探討影響學生課堂口語參與行為的重要因素，特別是聚焦於溝通式的課堂教學活動，並針對教師和學生二者比較其在課堂活動觀點間之異同；此外，探討不同性別、學校體制、系別與地理位置等因素對於學生觀點的影響情形。根據研究結果，師生之間對於溝通式活動的觀點確實存在差異，不同背景變項的學生其觀點亦有所不同。因此本文建議：教師應正視學生對於英語課堂教學活動的不同觀點以彌平師生間的差距；同時也提出有趣、有效，實質上能增強學生口語參與度的課堂活動以供英語教師參考。

關鍵詞：課堂口語參與度 課堂教學活動 溝通式教學活動
師生差異 學習效果 趣味性

壹、緒論

一、前言

學生在課堂上的參與與其學業成就間之關聯是顯著的(Lim, 1992; Wudong, 1994; Zhou, 1991)，當學生主動積極地參與課堂活動時，其學業成就要比消極被動者來得高。實際上，學生的課堂「參與」包括許多種形式，諸如說、聽、讀、寫、身體語言或肢體擺動等等。由於口語參與是最容易觀察的一種行為，因此許多研究便將焦點放在學生在課堂上的口頭參與，並紛紛證實了課堂口頭參與和學業成就間—特別是語言精熟度之間—的正向關聯(Ellis, 1988; Ellis, 1993; Ely, 1986; Gomez, 1995; King, 1993; Seliger, 1977; Spada, 1986)。在第二語言學習的領域中，更有越來越多的研究著眼於學生教室內的互動或口語參與(Ellis, 1988; Long, 1981; Swain, 1985; Tsui, 1992, Wagner-Gough & Hatch, 1975)。例如，Wagner-Gough & Hatch (1975)聲稱「對話式的溝通是發展語句的基礎」。他們堅稱：「語句是由對話中發展出來的」。此外，Swain (1985)建議，必須給予學習者機會，讓他們能有意義地運用所擁有的語言來學習，才可以儘可能地達到像運用母語般的準確。由於此背景因素，學者們投入大量的實證研究，用以檢視語言習得和課堂互動間的關聯(Allright, 1988; Busch, 1982; Chastain, 1975; Day, 1984; Ellis, 1993; Ely, 1986; Seliger, 1977; Spada, 1986)，這些研究都認同課堂互動與學

生口語參與的必要性。然而，喚起學生的回應，特別是在第二語言(ESL)和外語(EFL)課堂上學生的反應，是多數語言教師所面臨之難題(Beebe, 1983; Katz, 1996; Lucas, 1984; Tsui, 1996; White & Lightbown, 1984)。White 和 Lightbown (1984)在研究中發現，一堂十五分鐘的課程裡，學生所提出的兩百個問題只有四成一獲得教師的回應。另外，Tsui (1985)和 Wu (1991)在香港地區的 ESL 課堂的研究中也得到相同的結論，學生很少主動向老師澄清或證實什麼，甚至幾乎不提出問題。如果，課堂參與確實如前述研究所言，在語言學習的過程中如此重要，那麼，如何增進沉默的學生的口語參與、增進他們的語言精熟度等等，便十分值得研究。到底是什麼因素，使得 ESL 或 EFL 的學習者閉上了嘴巴？目前，是有許多原因與學生的靜默產生密切的關聯，通常這些因素大抵歸類為以下幾點：文化、學生、教師和課堂活動。文化因素是個十分大的標題，無法在短時間內克服。而學生和教師的因素又牽涉到太多個人的特質或心理層面的因素等等議題，通常又為教學者所無法掌控。因此，最明顯也可能是最有效的方法，便是探討課堂口語參與和課堂活動間可能的關聯。部分研究將課堂活動歸類為教師的因素。然本研究相信，課堂活動的本質是不同於教師因素的，教師因素是指教師等待回應的時間、教師發問的技巧、發言主導權分配的策略，和教師是否有提供學生適合的參與模式等等內涵，因此可見教師因素與課堂活動的本質是不太相同的。因此，本研究將課堂活動視為一個不隸屬於教師因素的獨立變因，目的在探討課堂活動本身對口語參與影響的情形。

根據文獻，許多課堂活動有助於學生的互動參與，然而，很少有關課堂活動的研究能有系統地描述或探討不同活動之間的類別與關聯 (Chaudron, 1988)。過去的一些研究曾建議能增進課堂參與的活動 (Long, 1980; Gass & Varonis, 1985; Pica et al, 1985; Duff, 1986; Crookes, 1986)，但所持的僅是教師的觀點而已，很少慎重討論學生的意見。學生的聲音不常被重視，因此教師和學生之間可能存有觀點上的歧見。師生之間可能產生的差異性，或許能夠解釋為何教師運用了所謂參與型態的活動，卻仍舊無法成功地促使學生在課堂上參與。因此，要找出「能增進學生課堂口語參與行為」的活動，要同時參考教師和學生雙方面的看法。如果能確定哪些活動是可以引發學生課堂口語參與行為的課堂活動，就能提供給教師們運用來提昇學生的口語參與度。

本研究除了探討不同教學活動對學生課堂參與度的影響程度外，同時也想了解這些活動的趣味性和學習效果。活動的趣味性對於提高學生學習動機有正面的影響與助益，學生感到有趣、覺得好玩，自然會更投入、參與學習。此外，教學的最終目的，是希望學生的學習能有明顯的成效。所以，針對不同活動探討師生觀點的差異，將有助於弭平兩者間可能存在的鴻溝，讓教師更能掌握不同的課堂活動，也讓學生能快樂地參與、有效地學習。

二、研究目的

本研究的焦點在瞭解學生與教師兩者間對於課堂教學活動的「趣味性」、「有

效性」，以及活動能否「提高口頭參與意願的程度」之不同觀點；以下為本研究之首要目的：

(一) 得知教師與學生對於英語課堂溝通式與非溝通式的教學活動之觀點，特就其「趣味性」、「學習效果」與「提高口語參與意願」進行探究，分析師生二者於兩種教學活動在這三個向度觀點的異同，並加以比較。

上述師生間的差異可能因性別、學校體制、學生系別與學校地理位置等等因素而造成不同的結果，基於此，本研究之第二目的為：

(二) 探討不同性別、學校體制、系別與地理位置的學生，對於溝通式與非溝通式英語教學活動在上述三個研究向度之觀點為何，是否存在不同的看法。

雖然有許多研究提出，教學者必須重視學生在課堂上「沉默」的行為，然而僅有少數研究呈現解決之道 (Flowerdew & Miller, 1995; Yu, Liu & Littlewood, 1996; Tsui, 1996; Wu, 1991)，但這些也僅是從個案歸類出一些敘述性的資料。因此本研究企圖更深入地探討，不僅以大規模調查取得量化資料，更進一步運用統計方式加以分析。研究者希望將「能增進學生口語參與」的課堂活動予以定位，同時尋求有趣味、有效果的課堂活動。

藉由本研究，許多與課堂活動相關的因素將一同探討，諸如活動的出現頻率、趣味性、學習效果、能否提高參與的程度，以及師生之間對於活動的共識等。這些與課堂活動息息相關的問題和課堂活動與參與度間的關聯，在以往文獻中都未有清晰的答案。本研究希望能找出這些問題的解答，盼能對英語教學有所貢獻。

貳、研究方法與步驟

一、研究對象

本研究之對象是台灣七所大專院校：國立台北師範學院、清華大學、台中師範學院、東海大學、嘉義大學、成功大學及台南師範學院大一英文課堂中的學生與教師，施測時間為大一下學期結束之際，請託各校英文老師就其教授大一英文的班級學生進行團測，同時也請教師完成問卷填答。為特定檢驗本研究強調的因素，其餘可能的原因均予以控制。因此本研究控制之變項如下：學校體制〈一般大學、師範學院〉、地理位置〈北：國立台北師範學院、清華大學；中：台中師範學院、東海大學；南：嘉義大學、成功大學、台南師範學院〉、系別〈人文學院：一般大學之英語系與師範院校之語文教育學系；理工學院：一般大學數學系與師範院校數理教育學系〉、性別等。此外，由於師生樣本人數差異頗大，故教師樣本除來自上述學校之外，尚包含其他大學或師院的英文老師。茲將學生人數整理如下表：

	文學院/男	文學院/女	理學院/男	理學院/女	一般大學	師範學院
國北師	4	20	9	15		48
清華大學	1	18	29	13	61	
台中師院	6	29	12	17		64
東海大學	5	39	18	6	68	
嘉義大學	14	28	30	7	79	
成功大學	5	26	38	6	75	
台南師院	4	18	10	14		46
各校合計	39	178	146	78		
小計	男：185 女：256		文學院：217 理學院：224		一般大學：283 師範學院：158	
總計	441 〈單位：人〉					

二、研究工具

本研究所使用的調查問卷，是由台南師範學院五十六名〈兩班〉來自不同科系、修習英語科教材教法之大三學生，分為十組後根據八大教學法如：The Grammar Translation Method、The Direct Method、The Audio-Lingual Method、The Silent way、Desuggestopedia、Communicative Language Learning、Total Physical Response (TPR)、Communicative Language Teaching 等，首先整理出九十八個英語教學活動，以大班討論方式進行第一次修改，將情境類似的題目合併改寫，同時以全班舉手投票的方式，決定將不曾經驗過的教學活動刪除，共產生四十九個英語課堂教學活動。接著以語教系與修習語教系為輔系各一班的大三學生進行第一次預試，針對預試結果將出現頻率過低的教學活動予以刪減，並在研究者指導下將部分敘述模糊、旨意不明的活動加以精鍊、重新潤飾後，共餘三十四題，計有二十個溝通式與十四個非溝通式教學活動。第二次預試樣本為兩班大一英文學生，就結果再次剔除出現頻率不高的活動後方產生正式題本，共涵蓋十八個溝通式與十二個非溝通式英語教學活動。問卷產生過程中，除經專家修正外，刪題標準以預試樣本在活動「出現頻率」的反應為依據，可見此問卷所包含之三十個英語教學活動，確實為一般英語課堂中出現較為頻繁的活動。

將正式問卷〈附錄一〉發送至七所大專院校，請各校修習大一英文的學生及英文老師，針對三十個「英語課堂中出現較為頻繁的教學活動」之「出現頻率」、「趣味性」、「學習效果」，以及該活動能否「提高口頭參與的意願」等四要點，在五點量表上勾選出合適的選項或程度，目的在回答以下問題：

(一) 在您個人的英語學習〈教學〉經驗中，本活動出現的頻率為何？〈註[1]〉
(二) 您認為該活動能否提高英語學習的趣味性？

註[1]：發送問卷時，已請老師在施測前提醒學生盡量針對大一英文上課的情形來作答。

(三) 在您看來，該活動對於提升學生的英語能力有無助益？
(四) 該活動能否提高學生在課堂上口頭參與的意願，讓學生在口語參與方面更活躍？

至於量表計分方式，以溝通式教學活動為正向題、非溝通式教學活動為負向題進行計分。針對活動出現頻率及趣味性方面，受試者回答「很低」得0分，「低」、「尚可」、「還算高」各得1、2、3分，回答「很高」得4分。另外在活動出現頻率一項的後續統計中，本研究將回答「尚可」、「還算高」、「很高」之人數合併計算，總數超過50%的活動則歸為出現頻率高的課堂活動；針對學習效果，回答「很不好」得0分，「不好」、「尚可」、「還算好」各得1、2、3分，回答「很好」則得4分；針對口語參與度部份，回答「不可能」得0分，「應該不能」、「不知道」、「應該能」各得1、2、3分，回答「絕對能」得4分。負向題在活動趣味性、學習效果及口語參與度則為反向計分。

至於問卷中設計的三十個課堂活動，則各自從溝通式教學法及非溝通式教學法兩方面取出具有代表性者〈附錄二〉。溝通式教學活動的特色諸如學生與學生之間互動頻繁，教師主導溝通的程度極少或完全不干涉；師生之間由教師主導的口語互動，間或回應學生的問題，及時給予回饋〈皆用英語居多〉；教師在週記或日記中與學生對話、給予溝通回應；課堂上運用歌曲學習等等。非溝通式教學法的題目敘述則強調學習英語在形式上的正確性，包括書寫能力的練習和培養；以聽、說輪替的方式練習語句替換的技巧；在閱讀文章前翻查字典預習生字；將文法部分獨立教學，以英語解說或者列舉英語例句以第一語言加以講解說明等等。為了找出學生對於課堂活動的感受與回應，本研究問卷嘗試涵括多種教學類型，盡可能地包含各式各樣英語課堂中可能發生的教學活動。

三、資料處理與分析

學生部分的問卷是郵寄至各大專院校請託多位教師於課堂上進行施測，因此問卷回收率幾近百分之百，扣除十七份資料闕漏或填答不清的問卷後有效問卷比率為96.2%；教師問卷回收則呈現情況不佳的現象，發送二百五十份問卷有五十一份回收，回收率僅達兩成。經問卷調查後，將受試者在各題得分之平均數和標準差進行計算，同時比較溝通式和非溝通式教學法的出現頻率，平均數差異則運用t考驗、單因子、二因子變異數分析等統計方式。此外，亦針對地理位置、學校體制、系別、性別等自變項同時t進行考驗。

參、研究結果與討論

此一部分主要在於根據問卷調查所得資料加以進行統計與分析。針對問卷中提及的三十個「英語課堂中出現較為頻繁的教學活動」，探討不同性別、學校體制〈一般大學與師範學院〉、地理位置〈分為北、中、南三區〉、系別〈人文學院與理工學院〉的學生與英文老師，對於課堂教學活動的「出現頻率」、「趣味性」、

「學習效果」，以及該活動是否能「提高口頭參與學習意願」四要點上的表現與結果加以分析討論。

一、第一節 學生與教師在「出現頻率」量表上的表現情形

本節就教師與學生在「出現頻率」向度的答題情形，進行人數與百分比的統計，目的在了解學生與教師對於三十個英語教學活動曾經驗的次數與認為可能出現的頻率，以比較兩者間的異同，同時確認此三十個教學活動普及的比率。

學生與教師對於出現頻率最高的前十個英語教學活動，分別呈現如表 1.1、1.2。表中除了呈現各題在五種出現頻率上獲得的人數與百分比外，另統計勾選「尚可」、「還算高」、「很高」的人數與百分比，並獲下述結果：

(一) 在三十個英語教學活動中，逾三分之二者出現頻率均達五成以上，尤其集中於六、七成左右，最低者亦有百分之二十的受訪者曾經驗過該教學活動，可見問卷提及之英語教學活動確為英語課堂中出現較為頻繁者。

表 1.1

學生在英語教學活動「出現頻率」向度前十名之統計結果〈N=441〉

題號		教學活動出現的頻率										缺失值	※「尚可+還算高+很高」之人數百分比與排名。	
		很低		低		尚可		還算高		很高				
		人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數		
N	v20	17	3.9	42	9.5	104	23.6	164	37.2	113	25.6	1	86.4	1
N	v13	53	12.0	53	12.0	103	23.4	134	30.4	97	22.0	1	75.8	2
N	v2	47	10.7	62	14.1	127	28.8	144	32.7	60	13.6	1	75.1	3
	v28	49	11.1	63	14.3	127	28.8	137	31.1	65	14.7		74.6	4
N	v21	46	10.4	83	18.8	134	30.4	129	29.3	48	10.9	1	70.6	5
	v15	52	11.8	87	19.7	143	32.4	101	22.9	58	13.2		68.5	6
N	v9	58	13.2	90	20.4	135	30.6	118	26.8	40	9.1		66.5	7
N	v19	74	16.8	81	18.4	115	26.1	117	26.5	52	11.8	2	64.4	8
N	v8	72	16.3	85	19.3	105	23.8	113	25.6	65	14.7	1	64.1	9
	v18	56	12.7	104	23.6	135	30.6	107	24.3	39	8.8		63.7	10

註：題號前置 N 表該題敘述為「非溝通式教學活動」。

表 1.2

教師在英語教學活動「出現頻率」向度前十名之統計結果〈N=51〉

題號		教學活動出現的頻率										缺失值	※「尚可+還算高+很高」之人數百分比與排名。	
		很低		低		尚可		還算高		很高				
		人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數		
	v28	3	5.9	0	0	10	19.6	19	37.3	18	35.3	1	92.2	1
	v6	3	5.9	1	2.0	12	23.5	22	43.1	13	25.5		92.1	2
	v12	1	2.0	4	7.8	16	31.4	16	31.4	14	27.5		90.3	3
	v7	1	2.0	4	7.8	15	29.4	19	37.3	12	23.5		90.2	4
	v5	2	3.9	4	7.8	19	37.3	19	37.3	7	13.7		88.3	5
N	v2	3	5.9	11	21.6	16	31.4	16	31.4	5	9.8		72.6	6
	v22	5	9.8	8	15.7	13	25.5	16	31.4	8	15.7	1	72.6	6
N	v21	5	9.8	10	19.6	17	33.3	12	23.5	7	13.7		70.5	8
	v16	3	5.9	12	23.5	12	23.5	17	33.3	5	9.8	2	66.6	9
	v17	4	7.8	14	27.5	14	27.5	15	29.4	4	7.8		64.7	10

註：題號前置 N 表該題敘述為「非溝通式教學活動」。

(二) 學生認為出現最頻繁的英語教學活動前五名中，為非溝通式教學活動達四個之多，並且前三名更皆達七成以上。其中，第 2、13、20、21 題均為非溝通式教學活動，並且囊括前三名。另外排名前十位的教學活動中，僅有三項為溝通式的英語教學活動〈第四、六、十名〉。可見在學生的學習過程當中，非溝通式教學活動出現的頻率遠超過於溝通式活動，並且大多數的學生所經驗的英語學習多集中在非溝通式的英語教學活動。

(三) 至於在教師的部分，出現最頻繁的英語教學活動依序為第 28、6、12、7、5 題，發現上述前五個最頻繁的活動皆為溝通式的英語教學活動，並且在人數百分比方面竟高達九成之多；教師方面認為出現頻率最高的前十名當中，僅有兩個為非溝通式的教學活動〈排名第六與第八〉，可見教師在安排課堂活動進行時，絕大多數著重在溝通式教學活動的設計與運用。

最後，對照學生與教師各自排名前十的教學活動看來，兩者在「出現頻率」項目反映出的差異十分明顯，除了在表中可見學生在前十名中僅兩個溝通式教學活動、而教師則多達八個看來，教師與學生在前十個活動排名中也僅僅只有三個重複項，分別是非溝通式活動的第 2 題〈學生排名三，教師排名六〉、第 21 題〈學

生排名五、教師排名八〉，以及屬於溝通式活動的第 28 題〈學生排名四、教師排名一〉。由此推測，大專院校的英文老師普遍認為溝通式教學活動的出現頻率應該較高，然而或許因大班教學（通常一班三、四十人）、方便評分、時間等因素，而傾向於應用較容易進行的非溝通式教學活動。另外，雖然施測時間在大一下學期末，學生已修習將近一年的大一英文，施測前也請教師提醒學生以大一英文的學習情形進行填答，然學生填答時不免受到過去學習經驗的影響。因此教師與學生對課堂活動的發生頻率產生落差。在了解學生與教師之間對於英語教學活動的經驗後，本研究進一步將探討在這些課堂活動中有哪些可以讓學生感受到英語學習的趣味，獲得實際成效，並且能提高他們口語參與的意願。

二、第二節 教師與學生在趣味性、學習效果與口頭參與意願得分上的差異

本節重點在比較教師和學生針對三十個課堂教學活動在趣味性、學習效果和口頭參與意願三者上得分的情形，以獨立樣本 t 考驗檢驗教師與學生在活動的「趣味性」、「學習效果」與「參與意願」得分上的差異，結果如表 2.1。

由表 2.1 可知，教師和學生在溝通式教學活動的趣味性〈t=-2.23, p<.05〉、學習效果〈t=-3.19, p<.01〉、參與意願〈t=-1.90, p=.058〉得分均達顯著差異。在三個向度當中，教師的得分均顯著高於學生。

表 2.1
教師與學生在趣味性、學習效果與口頭參與意願量表上的 t 考驗摘要表
〈N=492〉

向度	師/生	樣本數	平均數	標準差	t 值
趣味性	教師	51	103.96	11.29	-2.23*
	學生	441	100.56	10.19	
有效性	教師	51	98.55	9.42	-3.19**
	學生	441	94.50	8.49	
口語參與意願	教師	51	102.71	10.58	-1.90
	學生	441	99.96	9.71	(p=0.058)

註：* p<.05 ** p<.01

根據統計分析的結果得知，在三十個英語教學活動中，教師認為溝通式的英語教學活動較之於非溝通式的教學活動來的有趣、有效，並且認為是較能夠提起學生開口參與學習的意願。另外，教師與學生在三個向度上的得分差異均達到顯著水準，可見其對於兩大類英語教學活動的看法有所差距。學生認為溝通式活動的有趣程度不若教師來得強烈，並且也不認為能有足夠的動力提高口語參與的程度，尤其在活動對於學習的成效方面看來，師生之間有更大的差別〈t=-3.19,

p<.01〉。教師〈M=98.55〉在溝通式活動的學習效果顯著優於學生〈M=94.50〉，由此可見對於教學活動的「學習效果」，教師和學生並未能有一致的看法，是否因教師未能充分掌握溝通式教學活動的精髓，而學生由於承襲過去經驗，墨守非溝通式教學活動為有效等原因，則有待進一步研究。總之，不論是在活動本身的趣味性、活動增益英語學習的效益，或者是該活動能否提高課堂口頭參與的程度等，師生雙方皆有所差異。

三、第三節 教師的學校體制、性別變項分別在趣味性、學習效果與口語參與意願的影響情形與差異

本節主要在分析學校體制〈分為一般大學與師範學院〉對於教師在趣味性、學習效果與口語參與意願的影響，及不同性別的教師在三向度表現上的差異，故分別以學校體制、性別作為自變項，趣味性、學習效果及口語參與意願三者為依變項，個別進行獨立樣本 t 考驗，檢驗其差異是否顯著。所得結果如表 3.1、3.2。

(一) 不同學校體制的教師在趣味性、學習效果與口頭參與意願的差異

如前所述，以獨立樣本 t 考驗檢驗一般大學教師與師範學院教師在趣味性、學習效果與口語參與意願三者的差異是否顯著。結果見表 3.1。

表 3.1

一般大學與師範學院教師在趣味性、學習效果與口語參與意願的 t 考驗摘要表〈N=51〉

向度	學校體制	樣本數	平均數	標準差	t 值
趣味性	一般大學	33	105.67	9.56	1.48
	師範學院	18	100.83	13.67	
有效性	一般大學	33	99.91	7.63	1.41
	師範學院	18	96.06	77.88	
口語參與意願	一般大學	33	104.33	9.36	1.51
	師範學院	18	99.72	12.25	

由表 3.1 得知不同學校體制的大專院校英文老師，對於溝通式英語教學活動的趣味性、成效與能提高學生口語參與的程度無顯著差異，兩者間的看法無明顯的差別。

(二) 教師的性別在趣味性、學習效果與口頭參與意願得分上的差異

至於在性別的部分，以獨立樣本 t 考驗檢驗，男性教師與女性教師在趣味性、學習效果及口頭參與意願三個依變項是否有差異。由表 3.2 顯示不同性別教師之得分並無顯著差異。

表 3.2

不同性別的教師在趣味性、學習效果與參與意願量表上的 t 考驗摘要表
〈N=50〉

向度	性別	樣本數	平均數	標準差	t 值
趣味性	男生	14	102.57	10.92	-0.59
	女生	36	104.69	11.62	
有效性	男生	14	98.79	7.79	0.11
	女生	36	98.44	10.21	
口語參與意願	男生	14	99.79	7.98	-1.27
	女生	36	104.03	11.40	

四、第四節 不同性別、學校體制、地理位置、系別的學生在趣味性、學習效果、口語參與意願之差異

本節的重點聚焦於學生的部分。第一部分首先分析性別變項對於學生在三向度上的影響，在發現教師方面並不因男女生而有明顯差別的同時，欲了解男學生和女學生之間是否存在顯著的差異。第二部分則是針對學生的學校體制、地理位置與系別三者之間的兩兩交互作用進行分析、討論，交互作用達顯著者，則進一步分析其單純主要效果。

(一) 男學生和女學生對於趣味性、學習效果與口頭參與意願得分上的差異

以獨立樣本 t 考驗檢驗不同性別的學生在活動的「趣味性」、「有效性」與「參與意願」得分上的差異。

由表 4.1 可以看出，男學生和女學生在活動的趣味性〈$t=-3.12, p<.01$〉、有效性〈$t=-3.07, p<.01$〉、參與意願〈$t=-3.95, p<.001$〉得分均達顯著差異，女學生在上述三個變項當中平均得分均顯著高於男學生。

表 4.1

不同性別的學生在趣味性、學習效果與參與意願量表上的 t 考驗摘要表
〈N=441〉

向度	性別	樣本數	平均數	標準差	t 值
趣味性	男生	185	98.80	10.88	-3.12**
	女生	256	101.86	9.50	
學習效果	男生	185	93.05	8.99	-3.07**
	女生	256	95.55	7.97	
口語參與意願	男生	185	97.84	10.04	-3.95***
	女生	256	101.48	9.18	

註：** $p<.01$ *** $p<.001$

性別變項向來為許多研究關注的焦點 (Biehler & Snowman, 1990; Eisenstein, 1982; Farhady, 1982; Good & Brophy, 1990; Lakoff, 1973; Maccoby & Jacklin, 1974; Slavin, 1988)。其中 Maccoby & Jacklin (1974)表示女性在口語能力的天賦優於男性，男性優勢則表現在視覺空間方面。另外，Biehler & Snowman (1990)針對國小學童的研究顯示，女生在口語流暢度、拼字、寫作及閱讀能力，和計算能力等皆優於男生。其他研究則指出女性在聽力理解測驗、方言辨識作業或者是附加問句的使用能力上皆優於男性(Eisenstein, 1982; Farhady, 1982; Lakoff, 1973)。Hyde & Linn(1998)的研究結果則不同於上述的情形，其指出男女生在口語能力上無顯著差異。就本研究結果而言，男、女學生對於溝通式英語教學活動不管是在趣味性、學習效果或是口語參與意願方面，皆有顯著的差異。女學生在三個向度的平均得分上均高於男學生 2 至 3 分。可見女學生比男學生更覺得溝通式英語教學活動好玩有趣，比男生更能經驗溝通式教學活動的趣味之處，並且認為能從中獲益，較之於男生，女生明顯地認同溝通式活動能夠提昇英語學習效果，認為溝通式的英語教學活動比較有效；同時女學生本身在趣味性〈SD= 9.50〉、學習效果〈SD= 7.97〉之差異也比男生在趣味性〈SD= 10.88〉、學習效果〈SD=8.99〉的差異還要小，達成共識的程度較高。此外，特別是在提高口語參與意願方面，男女學生的差異考驗更達.001 的顯著水準，可知女學生認為溝通式教學活動能夠提高口語參與的意願，而男學生並不這麼想，也或者想法不若女生強烈。足以見得不同於前述性別對教師的影響，性別因素在學生這個群體所造成的差別是相當大的。

(二) 學生的學校體制、地理位置與系別變項在趣味性、學習效果與口語參與意願交互作用之顯著情形

本研究將學校體制方面分為一般大學及師範學院兩體系；在地理位置分為北部、中部、南部三組；至於系別部份，則鎖定人文學院及理工學院兩者間的差異。本節旨在針對上述三變項在英語教學活動之趣味性、學習效果與口語參與意願上的交互作用情形進行分析與討論。分別以二因子變異數分析檢驗「學校體制與系別對於學生在三向度得分上的差異」、「地理位置與系別對於學生在三向度得分上的差異」，以及「學校體制與地理位置對於學生在三向度得分上的差異」。表 4.2.1 呈現上述三者交互作用的情形：

表 4.2.1

學校體制、地理位置與系別變項在三向度上的交互作用摘要表

交互作用	在三個向度考驗結果〈F 值〉及顯著性		
	趣味性	學習效果	口頭參與意願
學校體制 ×系別	8.07**	2.42	8.37**
地理位置 ×系別	3.52*	6.56**	3.46*
學校體制 ×地理位置	1.72	1.72	1.00

註：* $p<.05$ ** $p<.01$

茲將表 4.2.1 的統計結果加以分析，而交互作用達顯著水準的項目，則進一步進行單純主要效果。

1. 不同學校體制與系別的學生在三個向度得分上的差異

茲將不同學校體制與系別之學生在趣味性、學習效果與口語參與意願得分之平均數、標準數與各群體的人數列於表 4.2.2 中。

表 4.2.2

不同學校體制與系別學生在趣味性、學習效果、口語參與意願之平均數與標準差

	變項		系別		
向度	學校體制		文學院	理學院	全體
趣味性	一般大學	人數(N)	136	147	283
		平均數(M)	102.12	98.61	100.30
		標準差(SD)	9.51	11.53	10.73
	師範學院	人數(N)	81	77	158
		平均數(M)	99.96	102.16	101.03
		標準差(SD)	9.14	9.12	9.17
	全體	人數(N)	217	224	441
		平均數(M)	101.32	99.83	100.56
		標準差(SD)	9.41	10.88	10.20
學習效果	一般大學	人數(N)	136	147	283
		平均數(M)	96.20	93.20	94.64
		標準差(SD)	7.99	9.60	8.97
	師範學院	人數(N)	81	77	158
		平均數(M)	94.44	94.05	94.25
		標準差(SD)	7.74	7.43	7.57
	全體	人數(N)	217	224	441
		平均數(M)	95.54	93.49	94.50
		標準差(SD)	7.93	8.91	8.49
口語參與意願	一般大學	人數(N)	136	147	283
		平均數(M)	102.30	97.74	99.93
		標準差(SD)	8.83	11.15	10.34
	師範學院	人數(N)	81	77	158
		平均數(M)	99.54	100.48	100.00
		標準差(SD)	8.40	8.58	8.47
	全體	人數(N)	217	224	441
		平均數(M)	101.27	98.68	99.96
		標準差(SD)	8.76	10.40	9.70

以學校體制與系別為自變項，趣味性、學習效果與口語參與意願為依變項逐一進行二因子變異數分析，所得結果如表 4.2.1，結果分述如下：

(1) 學生的學校體制及系別與活動趣味性的關係

由於學校體制與系別在活動趣味性的交互作用達顯著〈$F=8.07, p<.01$〉，故進一步分析單純主要效果，如表 4.2.3 所示，結果摘要如下。

(i) 一般大學和師範學院的文學院學生在活動趣味性上無顯著差異。

(ii)一般大學理學院學生高於師範院校理學院學生。

(iii)在一般大學中，文學院學生顯著高於理學院學生；但在師範學院中，文學院和理學院學生則無顯著差異。

(2) 學生的學校體制及系別與學習效果的關係

根據表 4.2.1，學校體制及系別對於學生在學習效果的交互作用上並未達到顯著〈F=2.42〉，學校體制與系別並未同時對學生在學習效果的看法上產生作用。

表 4.2.3

不同學校體制與系別之學生在「活動的趣味性」之單純主要效果分析摘要表

Source	SS	Df	MS	F	Post Hoc
學校體制					
在文學院 在理學院	237.30 634.53	1 1	237.30 634.53	2.70 5.47*	a2＞a1
系別					
在一般大學 在師範學院	871.70 189.82	1 1	871.70 189.82	7.75** 2.28	b1＞b2

註 1：* p<.05 ** p<.01

註 2：事後比較：a1：一般大學 a2：師範學院
b1：文學院 b2：理學院

(3)學生的學校體制及系別與口語參與意願的關係

由於學校體制與系別在口語參與意願之交互作用達顯著〈F=8.37, p＜.01〉，故進一步分析單純主要效果。如表 4.2.4 所示，結果摘要如下。

(i)一般大學文學院學生在口語參與意願高於師範學院者。

(ii)一般大學理學院學生在口語參與意願高於師範院校理學院學生。

(iii)在一般大學中，文學院學生顯著高於理學院學生；但在師範學院中，文學院和理學院學生則無顯著差異。

表 4.2.4
不同學校體制與系別之學生在「口語參與意願」之單純主要效果分析摘要表

Source	SS	df	MS	F	Post Hoc
學校體制					
在文學院	386.22	1	386.22	5.13*	a1＞a2
在理學院	379.10	1	379.10	3.54*	a2＞a1
系別				(p=.061)	
在一般大學	1468.91	1	1468.91	14.38***	b1＞b2
在師範學院	34.68	1	34.68	0.48	

註 1：* p<.05 *** p<.001
註 2：事後比較：a1：一般大學 a2：師範學院
b1：文學院 b2：理學院

就文學院學生而言，英語教學活動「趣味性」並不因為一般大學及師範學院兩個體制而有顯著的不同；至於在「口語參與意願」項目上，兩者則有明顯的差異，一般大學文學院的學生比起師範學院者，認為溝通式的英語教學活動更能夠提高學生在課堂上開口參與的意願。推測是否因為一般大學校風向來迥異於師院，學校經營的多元化、組成學生的多樣性及活潑程度一向高出師院許多，造成學生在說英語時所面臨的情緒障礙或信心問題往往也不若師院學生來得嚴重；此外，師院的學生或許因為在校內修習的課程多數以教育學分為主，接觸英語的機會相對於一般大學學生來得低。由研究的結果更發現不僅僅在文學院，理學院學生亦有同樣的情形，一般大學理學院的學生在趣味性及口語參與意願的得分均顯著高於師院者，可見學校的體制還是會影響不同學院學生對於溝通式英語教學活動的看法。

針對一般大學本身，校內文學院的學生在趣味性及口語參與意願得分均顯著高於理學院，文學院學生可能由於英語為本科系而有較多的機會接觸各式各樣教學活動，能足夠體驗溝通式教學活動，從中獲得正向、愉快的學習；在師範學院的部分，文、理學院則沒有明顯差別。

2. 學生的地理位置與系別在三個依變項得分上的差異

茲將不同地理位置與系別之學生在趣味性、學習效果與口語參與意願得分之平均數、標準數與各群體的人數列於表 4.2.5 中。

表 4.2.5

不同地理位置與系別學生在趣味性、學習效果、口語參與意願之平均數與標準差

	變項		系別		
向度	地理位置		文學院	理學院	全體
趣味性	北部	人數(N)	43	66	109
		平均數(M)	100.58	103.50	102.35
		標準差(SD)	8.64	8.54	8.54
	中部	人數(N)	79	53	132
		平均數(M)	102.04	98.83	100.75
		標準差(SD)	9.04	14.06	11.38
	南部	人數(N)	95	105	200
		平均數(M)	101.05	98.03	99.46
		標準差(SD)	10.08	9.95	10.10
	全體	人數(N)	217	224	441
		平均數(M)	101.32	99.83	100.56
		標準差(SD)	9.41	10.88	10.20
學習效果	北部	人數(N)	43	66	109
		平均數(M)	94.88	96.73	96.00
		標準差(SD)	7.80	7.05	7.38
	中部	人數(N)	79	53	132
		平均數(M)	96.75	90.68	94.31
		標準差(SD)	6.93	11.06	9.28
	南部	人數(N)	95	105	200
		平均數(M)	94.84	92.88	93.8
		標準差(SD)	8.69	8.17	8.46
	全體	人數(N)	217	224	441
		平均數(M)	95.54	93.49	94.50
		標準差(SD)	7.93	8.91	8.49
口語參與意願	北部	人數(N)	43	66	109
		平均數(M)	101.58	102.85	102.35
		標準差(SD)	9.68	8.73	9.09
	中部	人數(N)	79	53	132
		平均數(M)	102.14	97.07	101.11
		標準差(SD)	7.55	12.44	10.08
	南部	人數(N)	95	105	200
		平均數(M)	100.41	96.88	98.55
		標準差(SD)	9.26	9.56	9.56
	全體	人數(N)	217	224	441
		平均數(M)	101.27	98.68	99.96
		標準差(SD)	8.76	10.40	9.70

(1) 學生的地理位置及系別與活動趣味性的關係

根據表 4.2.1，在活動的趣味性方面地理位置與系別在趣味性之交互作用達顯著〈$F=3.52, p<.05$〉，故分析其單純主要效果，以 Scheffe'法進行事後比較，結果如表 4.2.6，並摘要如下。

(i)文學院學生不因地理位置不同而有顯著差異。

(ii)就理學院而言，北部的平均高於中部，亦高於南部。

(iii)北部和中部學校的文學院和理學院學生無顯著差異，然而南部文學院的學生平均分數明顯高於理學院學生。

表 4.2.6

不同地理位置與系別之學生在「活動的趣味性」之單純主要效果分析摘要表

Source	SS	df	MS	F	Post Hoc
地理位置					
在文學院	70.97	2	35.49	3.98	
在理學院	1282.67	2	641.33	5.65*	a1＞a2, a3
系別					
在北部	221.79	1	221.79	3.10	
在中部、	326.39	1	326.39	2.55	
在南部	456.10	1	456.10	4.55*	b1＞b2

註 1：* $p<.05$

註 2：事後比較：a1：北部 a2：中部 a3：南部
b1：文學院 b2：理學院

(2) 學生的地理位置及系別與學習效果的關係

由於地理位置與系別在學習效果的交互作用達顯著〈F=6.56, p＜.01〉，故進一步分析其單純主要效果，並以 Scheffe'法進行事後比較。如表 4.2.7 所示，將結果摘要如下。

(i)文學院學生則不因地理位置不同而有顯著差異。

(ii)就理學院而言，北部的平均高於中部，亦高於南部。

(iii)北部和南部學校的文學院和理學院學生無顯著差異，中部文學院的學生平均分數明顯高於理學院學生。

表 4.2.7

不同地理位置與系別之學生在「學習效果」之單純主要效果分析摘要表

Source	SS	df	MS	F	Post Hoc
地理位置					
在文學院	179.85	2	89.92	1.44	
在理學院	1149.95	2	574.98	7.68***	a1 > a2, a3
系別					
在北部	88.49	1	88.49	1.64	
在中部	1167.78	1	1167.78	15.02***	b1 > b2
在南部	192.76	1	192.76	2.72	

註 1：*** p<.001

註 2：事後比較：a1：北部 a2：中部 a3：南部
b1：文學院 b2：理學院

(3) 學生的地理位置及系別與口語參與意願的關係

由於地理位置與系別在口語參與意願的交互作用達顯著〈F=3.46, p <.05〉，故進一步分析其單純主要效果，並以 Scheffe'法進行事後比較。如表 4.2.8 所示，將結果摘要如下。

(i)文學院學生則不因地理位置不同而有顯著差異。

(ii)就理學院而言，北部的平均高於中部，亦高於南部。

(iii)北部學校文學院和理學院學生無顯著差異，然而中部和南部文學院的學生平均分數均明顯高於理學院學生。

表 4.2.8

不同地理位置與系別之學生在「口語參與意願」之單純主要效果分析摘要表

Source	SS	df	MS	F	Post Hoc
地理位置					
在文學院	134.04	2	67.02	0.87	
在理學院	1624.92	2	812.46	7.98***	a1 > a2, a3
系別					
在北部	41.80	1	41.80	0.50	
在中部	813.35	1	813.35	8.46**	b1 > b2
在南部	623.02	1	623.02	7.02**	b1 > b2

註 1：** p < .01 *** p<.001

註 2：事後比較：a1：北部 a2：中部 a3：南部
b1：文學院 b2：理學院

明顯地，北、中、南三地的文學院學生在溝通式英語教學活動的趣味性、學習效果與提高口語參與意願並沒有差異，理學院的學生則不然，在三個向度上一致呈現北部高於中部、南部的情形。北部的理學院學生比起中、南部而言，認為溝通式活動比較有趣、有效，而且也比較能夠提高在課堂上口語參與學習意願。由統計結果可看出文學院學生不因地理位置影響而有所差異。理學院部分，推測可能的情形是北部的學生在多元、競爭的大環境底下，接觸英語的機會較多，學生觀念普遍也顯得較為多樣化，也比較有「膽量」公開發言，開口參與；中、南部學風較為溫和、包容而減弱了學習上的競爭，學生敢言的程度可能因此降低，並且接觸英語或修習英語科目的機會較少，以致對英語教學溝通式活動的成效、口語意願的提昇與北部產生明顯的差異，然而上述討論目前僅為推測，並且為何存在文理學院間的差別情形，則有待更進一步地實證研究。

文、理學院學生分別在三個區域的表現，歸納得以下看法：北部學生不論文、理學院，在三個向度均無顯著差異；中部文學院學生則在學習效果與提高口語參與意願兩方面顯著高於理學院者；南部文學院學生則是在活動的趣味性和提高口語參與意願顯著高於理學院者。由此可看出北部的文、理學生並無差別，但中、南部學校的文學院學生比起理學院學生，則是認為溝通式教學活動更能夠提昇口語參與學習的意願。

3. 學生的學校體制與地理位置在三個依變項得分上的差異

茲將不同學校體制與地理位置之學生在趣味性、學習效果與口語參與意願得分之平均數、標準數與各群體的人數列於表 4.2.9 中。

表 4.2.9

不同學校體制與地理位置學生在趣味性、學習效果、口語參與意願之平均數與標準差

	變項	地理位置				
向度	學校體制		北部	中部	南部	全體
趣味性	一般大學	人數(N)	61	68	154	283
		平均數(M)	103.49	100.47	98.96	100.30
		標準差(SD)	9.22	12.00	10.50	10.73
	師範學院	人數(N)	48	64	46	158
		平均數(M)	100.90	101.05	101.15	101.03
		標準差(SD)	7.43	10.78	8.53	9.17
	全體	人數(N)	109	132	200	441
		平均數(M)	102.35	100.75	99.46	100.56
		標準差(SD)	8.54	11.38	10.10	10.20
學習效果	一般大學	人數(N)	61	68	154	283
		平均數(M)	96.93	95.18	93.49	94.64
		標準差(SD)	7.63	9.97	8.86	8.97
	師範學院	人數(N)	48	64	46	158
		平均數(M)	94.81	93.39	94.87	94.25
		標準差(SD)	6.94	8.86	6.92	7.57
	全體	人數(N)	109	132	200	441
		平均數(M)	96.00	94.31	93.81	94.50
		標準差(SD)	7.38	9.28	8.46	8.49
口語參與意願	一般大學	人數(N)	61	68	154	283
		平均數(M)	103.36	100.56	98.30	99.93
		標準差(SD)	9.06	11.18	10.13	10.34
	師範學院	人數(N)	48	64	46	158
		平均數(M)	101.06	99.62	99.41	100.00
		標準差(SD)	9.06	8.82	7.36	8.47
	全體	人數(N)	109	132	200	441
		平均數(M)	102.35	100.11	98.55	99.96
		標準差(SD)	9.09	10.08	9.56	9.70

根據表 4.2.1 可知，學校體制與地理位置兩變項之交互作用在活動的趣味性、學習效果以及口語參與意願皆未達顯著水準，可知兩者並不會交互影響學生對於溝通式英語教學活動的看法。由上表可見一般大學學生在三個向度上的平均得分依序皆為北部＞中部＞南部，而師範學院學生得分幾近相同，幾乎沒有差別。整體而言北中南三區的師院生對於溝通式教學活動的趣味性、學習效果與口語參與意願的看法，可以說是十分雷同，不因地域不同而有所改變。

肆、結論

一、結語

根據上述統計結果，本研究獲致以下結論：

教師和學生在活動的趣味性、學習效果、口語參與意願差異均達顯著。本研

究中教師問卷的回收率不盡理想，然而根據教師問卷的回收結果，教師比學生更認為溝通式英語教學活動有趣、有效，較能夠提昇口語參與學習意願。

不同性別和不同體制的英文老師，對溝通式英語教學活動的趣味性、學習效果與提高口語參與度的看法無顯著差異。而不同性別的學生在三個主要研究向度上的得分均達顯著差異。其中女學生的平均得分均顯著高於男學生。

學生方面，「學校體制」與「系別」對於活動的「趣味性」、「口語參與意願」的交互作用有顯著差異〈$F=8.07$, $p<.01$；$F=8.37$, $p<.01$〉。其中一般大學文學院在活動趣味性的分數明顯高於師院文學院，口語參與意願則無差別。理學院方面一般大學在趣味性及口語參與意願上皆高於師範學院。就一般大學而言，文學院皆高於理學院，師範學院的文、理學院則沒有差別。學校體制和系別在「學習效果」的交互作用未達顯著，可見兩者並未同時影響學生對溝通式教學活動之學習效果的看法。

「地理位置」及「系別」在「趣味性」之交互作用達顯著〈$F=3.52$, $p<.05$〉，同時在「學習效果」和「口語參與意願」的交互作用亦達顯著〈$F=6.56$, $p<.01$；$F=3.46$, $p<.05$〉。其中，文學院學生不因地理位置不同而對三個向度的看法有所差異；理學院則是北部普遍明顯高過中部和南部。就地理位置而言，差異達顯著的情形均分布在中部和南部，並且都是文學院高於理學院；而北部的文、理學院均無差異。最末，學校體制與地理位置的交互作用在三個主要研究向度上均未達顯著水準，兩者並未同時影響學生在溝通式英語教學活動觀點的異同。

二、研究限制

本研究由於教師部分的問卷回收情形不甚良好，故可能存有樣本代表性的問題，此種情況可能也使得不同性別、學校體制教師間的差異性無法明確地呈現，此為本研究一大限制。對於學生樣本數部分，亦建議未來研究可擴大參與學校的數量，以期能得到更具代表性的結果。

三、在教育上的應用

本研究主要的目的在於了解教師和學生對於課堂活動的看法，比較師生二者對於溝通式教學活動之趣味性、學習效果，以及活動能夠提高學生在課堂上開口參與學習的意願程度這三個主要研究向度之間觀點上的異同。根據研究的結果發現，事實上，教師和學生的觀點間確實存在明確的差異。換句話說，教師認為有趣的活動不見得引起學生的共鳴，教師認為可以誘發學生開口說英語的活動未必能達到良好的溝通，更重要的是，學生的學習無法藉由教師安排的活動有顯著的進步。在師生觀念明顯的落差下，學習最重視的「學習效果」可能無法產生預期的成果。此外，本研究將如何提昇學生口語參與的活動加以定位，此舉對於第二語言和外語課堂的教學更形助益，倘若教師能夠獲悉學生有興趣、肯參與的活動並加以活用，不但能促進師生間的溝通互動，學生在學習的效果上亦能有所斬獲。

除了幫助教師得知來自學生的訊息之外，本研究另針對學生的背景變項進行

了解，在性別、學校體制、系別、地理位置的作用影響下，不同學生結構對於溝通式活動的觀點可能產生的差異與變化均予以探討。經由研究成果，希望提供足夠的資訊幫助教師了解學生，期能讓教學適應個別差異，達到因材施教、因地制宜的成效。自教師的出發點看待英語教學的本質，從學生的角度描摹英語學習的定位，相信不但能提供未來英語師資培訓的可行方向與重要方針，也期待學生未來英語學習的經驗將更有趣、更快樂。

參考書目

Allright, R. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.

Beebe, L. (1983). Risk-taking and the language learner. In H. Seliger and M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.

Biehler, R., & Snowman, J. (1990). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin.

Busch, D. (1982). Introversion-extroversion and the ESL proficiency of Japanese students. *Language Learning, 32*, 109-132.

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning, 25,* 153-161.

Chaudron, C. (1988). *Second language classroom: Research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press.

Day, R. (1984). Students participation in the ESL classroom or some imperfections in practice. *Language Learning, 34*, 69-102.

Duff, P. (1986). Another look at interlanguage talk: taking task to task. In R.R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp.147-181). Rowley, Mass: Newbury House.

Eisenstein, M. (1982). A study of social variation in adult second language acquisition. *Language Learning, 32*, 367-91.

Ellis, R. (1988). *Classroom second language development*. New York: Prentice Hall.

Ellis, J. (1993). Japanese students abroad: Relating language ability in class and in the community. *Thought Current in English Literature*, *66,* 45-82.

Ely, C. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability and motivation in the second language classroom. *Language Learning*, *36*, 1-25.

Farhady, H. (1982). Measures of language proficiency from the learner's perspective. *TESOL Quaterly,16,* 43-59.

Flowerdew, J., & Miller, L. (1995). On the notion of culture in L2 lectures. *TESOL Quarterly*, *29* (2), 345-373.

Gass, S., & Varonis, E. J. (1985). Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning. In S. M. Gass amd C.G. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp.149-161). Rowley, Mass: Newbury House.

Gomez, A. M. (1995). *When does a student participate in class? Ethnicity and classroom participation*. Paper presented at the 81th Annual Meeting of the Speech Communication Association at San Antonio, TX, Nov. 18-21, 1995.

Good, T., & Brophy, J. (1992). *Educational psychology: A realistic approach.* New York: Longman.

Grookes, G. (1986). *Task classification: a cross-disciplinary review.* Technical Report No. 4. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa.

Hyde, J., & Linn, M. (1998). *Gender differences in verbal ability: A meta-analysis.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in New Orleans.

Katz, A. (1996). Teaching style: A way to understand instruction in language classrooms. In Katherleen M. Bailey and David Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). Cambridge University.

King, A. (1993). Sage on the stage to guide on the side. *College Teaching, 41* (1), 30-35.

Lackoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in Society*, *2*, 45-79.

Lim, S. (1992). *Investigating learner participation in teacher-led classroom discussions in junior colleges in Singapore from a second language acquisition perspective*. Unpublished doctoral dissertation, National University of Singapore.

Long, M. H. (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. Ph.D. dissertation, University of California at Los Angeles.

Lucas, J. (1984). Communication apprehension in the ESL classroom: Getting our students to talk. *Foreign Language Annals*, *17* (6), 593-598.

Maccoby, E., & Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Pica, T., & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In S. M. Gass and C.G. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp.115-132). Rowley, Mass: Newbury House.

Seliger, H. (1977). Does practice make perfect: A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, *27,* 263-78.

Slavin, R. (1988). *Educational psychology: Theory into practice.* Second Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Spada, N. (1986). The interaction between types of contact and types on instruction: Some effects on the second language proficiency of adult learners. *SSLA* 1986, *1*, 181-99.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass and C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, Mass.: Knobbier House.

Tsui, B. M. (1985). Analyzing input and interaction in second language classroom. *RELC Journal*, *16*, 8-32.

Tsui, B. M. (1992). Classroom Discourse Analysis in ESL teacher education. *ILEJ*, *9*, 81-96. Education Department, Hong Kong.

Tsui, B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning in K. M. Bailey, and D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp.145-167). Cambridge University.

Wagner-Gough, J., & Hatch, E. (1975). The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, *25*, 297-308.

White, J., & Lightbown, P. (1984). Asking and answering in ESL classes. *The Candian Modern Language Review*, *40* (2), 228-244.

Wu, Kam-yin. (1991). *Classroom interaction and teacher questions revisited.* Unpublished manuscript, Department of Curriculum Studies, University of Hong Kong.

Wudong, W. (1994). *English language development in China.* Unpublished doctoral dissertation. University of Tasmania.

Yu, C., Liu, N. F., & Littlewood, W. T. (1996). How do secondary students perceive their English learning experience? *New Horizons in Education*, *37*, 140-150.

Zhou, Y. P. (1991). The effect of explicit instruction on the acquisition of English grammatical structures by Chinese learners. In C. James & P. Garrett (Eds.), *Language awareness in the classroom* (pp. 254-277). London: Longmen.

作者介紹

鄒文莉，紐約州立大學水牛城校區英語教學博士，曾任教於東海大學外文系，現任國立台南師範學院語教系副教授。研究方向為學生課堂參與、語言與文化教學、英語故事教學。

附錄一

老師/同學您好：

本問卷是由以下三十個可能在英文課堂(EFL)中發生的教學活動所組成，請在閱讀完每題敘述之後，根據您在學校教授/學習英文的經驗，就以下四個向度：「出現頻率」、「趣味性」、「學習效果」及「本教學活動能否提高您在課堂上開口說英文的參與意願」，在問卷量表上勾選出您認為最符合您實際情形的選項；若您無此教學/學習經驗，請依據個人想法做答。答案無好壞、對錯之分，也無較好或期望的答案。您的意見對於我們的研究將是莫大的幫助，再次感謝您的協助！

研究者敬上

1. 老師會將文章或故事中的生字列表，要學生查字典並將解釋和字義抄錄下來。
2. 老師會逐字訂正學生在英文作文或週記上的錯誤。
3. 老師唸句子，全班一起做口頭句型變化。

例如：將現在式改為現在進行式。

Teacher：Peter runs to school.

Class ：Peter is running to school.

Teacher：Mary cooks in the kitchen.

Class ：Mary is cooking in the kitchen.

4. 老師提供學生一首流行金曲的歌詞，播放錄音帶或錄影帶讓學生學唱。
5. 老師讓學生看圖片，並鼓勵學生用英文提問題，而老師盡量用英文或圖片及手勢舉例說明，來讓學生了解。
6. 老師引導學生用英文去討論一些自己生活上的問題，最後由學生自行回答如何解決這些生活中的困難。例如：學生提出：「生病時該怎麼辦？」老師與班上同學們共同討論解決的方法；看醫生時，該如何表達自己的感覺，才能讓醫生了解病情？
7. 老師會關注學生在英文週記、作文中表現出的想法和感受，並寫下老師個人的評語和回饋來回應學生。
8. 老師輪流點選學生起來練習不同的句型變化。

例如：將肯定句改為否定句。

Teacher：“Peter drives to school.” Mary.

Mary ：Peter doesn’t drive to school.

Teacher：Very good. “ Peter is driving to school.” Jack.

Jack ：Peter isn’t driving to school.

9. 老師從課文或講義中挑出一些句子讓學生練習文法改正，學生要試著找出錯誤，並寫出正確的文法。

10. 老師發給學生一張單子，要學生在有限的時間內用英文向其他同學詢問有無下列經驗，能列舉出最多人名者獲勝。
______________ likes stinky tofu.
______________ has visited Tainan.
______________ goes to school by motorcycle.
11. 學生大聲唸出教材中的對話，有時是個人、有時是小組，分別扮演對話中的角色，其中的語氣隨角色情緒的快樂或悲傷呈現出高低起伏。
12. 老師利用劇本為教材，讓學生做角色扮演，藉由不同的角色來獲得不同的學習經驗。
13. 老師會用中文翻譯學生不懂的單字並加以解釋。
例如：Student：What is "whale"?
Teacher："Whale"就是「鯨魚」。牠是哺乳類。
14. 填空：老師將文法句型寫出來，經由填充和替換的方式使學生熟練此句型。
例如：S + will + RV. = S + be going to +RV.
He will clean the room. = He ___ ___ ___ clean the room.
I will take a shower. = I ___ going ___ take a shower.
15. 老師與學生練習問答，學生以完整的句子回答並以同樣的問題問其他同學。
例如：Teacher: What do you like to eat? Mary: I like to eat orange.
Mary : What do you like to eat? John : I like to eat orange.
16. 節慶教學：利用英語了解外國文化，可介紹國外的節慶活動。例如：利用「萬聖節」和「聖誕節」進行小規模的教學活動。
舉例說明：在萬聖節的前一個星期，老師準備巫婆的服裝、手電筒、與節日有關的圖片、糖果，或者拉上窗簾製造陰暗的氣氛，教材以西方的節日及學習有關單字和節慶用語為主。
17. 全班分小組，老師發給每一組一個連環故事的圖片，要學生輪流用英文預測故事可能的發展。
18. 老師會要學生試著將原有的文句換成另一種你認為是同樣意思、但不同形式的句子來表達。
例如：Malaysia is very likely to win the World Cup this year.
→Malaysia is almost certain to win the World Cup this year.
19. 老師引導學生做英文的聽寫練習。
例如：老師唸三次，第一次以正常的速度唸，學生聽。
第二次一句一句慢慢地唸，學生寫。
第三次再以正常速度唸，讓學生確認自己的答案。
20. 倘若學生在文法或發音上犯錯，老師會給予立即的指正。
21. 老師會列出發音相似的語詞，帶學生做分析比較並引領學生唸讀。
例如：ship/sheep; seat/sit; cup/cop.
22. 老師利用不同的主題來教學，例如：食物、交通等等。

舉例說明：老師問：「你們知道的食物有哪些？」老師將學生提出來的食物名稱寫在黑板上，並與學生將所提出的食物做分類。分類完之後，老師再用英文介紹五大類食物讓學生認識。

23. 以競賽遊戲的方式進行主題教學。例如：安排一連串闖關問題，救難英雄需通過層層關卡，才能將同伴救出。在這過程中皆以英語為溝通語言，所遇到的問題需為先前上課中提過的內容。
24. 分組以「採訪」為主題進行教學：老師指導學生以「學校」為範圍，各處室為採訪對象，實地了解其成員、工作內容和其他相關事宜，最後整理的結果可用英文作成班刊、班報，和全班一起分享成果。
25. 老師保持靜默，用手勢幫助或糾正學生的發音，及增減同學的漏字或贅字。
26. 老師教給學生一些動作的說法，並加以示範。接著，老師給予一命令，學生將動作做出來。等學生愈做愈熟之後慢慢增加動作，如此可藉著一連串的動作，教會學生完成某項工作之步驟及其英文說法。

    例如：Take out a pen. Take out a piece of paper. Write a letter (imaginary).
    Fold the letter. Put it in an envelope. Put a stamp on the envelope.
    Mail the letter.
27. 老師挑選影片讓學生觀賞，將其中一段反覆播放讓學生書寫默記，或讓學生模仿片中的音調或語氣練習說出來。
28. 課堂上，老師會以英文對話方式上課，主要的上課內容為『經驗分享』，學生針對對話內容將自己的生活經驗口述出來，與老師、同學分享。
29. 讓學生透過輪唱、接唱、合唱、或換詞翻唱……等方式，利用兒歌韻文或時下流行的英文歌曲教唱，並進行小組競賽。
30. 老師將全班同學分為幾個小組，並準備數個題目，各組派代表抽籤，學生依所抽中的題目在小組內進行英文故事接龍。

量表如下頁所示：

	出現頻率					趣味性					學習效果					能否提高您在課堂開口說英文的意願				
	很低	低	尚可	還算高	很高	很低	低	尚可	還算高	很高	很不好	不好	尚可	還算好	很好	不可能	應該不能	不知道	應該能	絕對能
1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

BEST COPY AVAILABLE

附錄二

溝通式教學活動舉例：

學生兩兩一組，用英語問對方問題，再以英語回答對方的問題。

非溝通式教學活動舉例：

全班依照教師朗讀的句子與指示改變句型，作口頭練習。

例如：改成否定句。

TEACHER: Mary walks to school.

CLASS: Mary doesn't walk to school.

TEACHER: Mary is walking to school.

CLASS: Mary isn't walking to school.

Interactions Between Classroom Activity, Enjoyment, Effectiveness, and Oral Participation

Abstract

The study discusses the positive relation between oral classroom participation and language proficiency; then explores the important factors that might affect students' oral classroom participation, especially factors related to classroom activities. The views that teachers and students have toward communicative activities were also analyzed. This analysis considered gender, type of school, department and geographic location of the teachers and students. Since differences do exist between teachers and students, it is suggested that teachers take students' views into serious consideration to avoid a mismatch between teaching and learning. Interesting and effective activities for improving students' oral classroom participation are provided. Suggestions on classroom activities for foreign language teachers of learners from different types of schools, departments, geographic locations and genders are also included.

Key Words: classroom activity, oral classroom participation, effectiveness, communicative activity, mismatch between teachers and students

英語教學 *English Teaching & Learning*
26.4 (April 2002):69-83

英語否定結構：中國人的學習障礙

盧丹懷

香港浸會大學

摘要

否定結構似乎簡單，其實不然。本文以一項研究為基礎，描寫了英語中的一些否定句結構。研究以課堂教學實驗的結果顯示，以漢語為母語的學習英語的學生如果沒有額外的幫助很難透徹地理解某些英語否定結構的涵義。文章把英語中一些否定結構分類，參照現代英語語法和漢語翻譯，比較和分析這些英語否定結構的語言形式及語義，以期揭示英語否定句各種類別的特點，以及中英文之間的相同和相異點。文章的結論是，對以英語為第二語言的中國學生，某些英語否定句可能構成學習上的困難。要使於他們很好地理解就應該提供額外的幫助。

關鍵詞: 對比分析 否定結構 第二語言教學目的語 翻譯

壹、引言

否定是語言交際中時常遇到的現象，因為人們表達意義不可能一直都用肯定結構。漢語和英語構成否定結構的方式有相同之處，基本上是用表示否定意義的語言單位來體現否定的意義。然而，英語中有些否定結構不是以漢語為母語的學習者能夠很容易理解的。例如，He is not always late for class. （誤：他上課總是不遲到的。正：他上課並不老是遲到的。）We did not complete homework until 5 in the afternoon.（誤：我們直到下午五點鐘還沒有完成功課。正：我們直到下午五點鐘才做完功課。）可見，有些表面結構對應、似乎不難理解的否定結構，實際上可能會引起誤解。

在英語教學的研究文獻中，專門針對以漢語為母語的學生而論述英語否定結構的並不多見。因為這牽涉到語言對比研究 (Contrastive Linguistics)，而對比語言學已告式微。自 20 世紀 60 年代以來，語言教學界傾向於排除母語和使用溝通式語言教學法 (Communicative Language Teaching)。「大多數正統的 EFL 教學法都弱化第一語言的作用」(Howatt, 1984, 頁 212)。

在這主流之下，也有一些不同的聲音。例如，Rosenbluth (1976)提出，「各種

語言中存在的普遍現象表明，在人類的任何兩種自然語言之間，信息都可以相對準確地傳遞」(頁 41)。他還認爲，目的語和母語之間的翻譯能夠讓語言學習者進行跨語言的比較。這就是說，目的語和母語之間是可以互相轉換信息的。目的語某些結構所表達的信息如果翻譯成學習者的母語，可能有助於他們比較兩種語言，從而加深理解目的語的傳遞方式。

Atkinson (1987)分析過母語對語言背景相同的外語學習者的種種有利因素。他說：「雖然母語不適於構成某一種方法論的基礎，但是它在每一級語言教學中都可以起到各種作用。這些作用目前一直被低估，其中大部分原因是人們持懷疑態度。我感到，在單一語言背景的課堂裡，如果忽略了母語，那幾乎肯定是達不到最佳效果的。」(頁 247)。他的研究證明了在外語教學中，特別是在學生母語相同的環境中，使用母語可以收到事半功倍的教學效果。

David Lott (1983)試用了一種方法，把母語和目的語之間的結構轉移錯誤向學生作分析，使他們看到母語和目的語之間的差異，從而掌握目的語的結構。他認為：「把意大利語和英語作直接比較是明顯有必要的」(頁 260)。根據 Lott 的介紹，用這種方法「在學生的內心建立起英語和意大利語之間的區別，使之明瞭英語概念的獨特之處」(頁 261)。

Tudor (1987) 在德國創造性地把翻譯活動用於「特殊目的英語」(English for Specific Purposes) 的教學之中。他以成效良好的翻譯活動顯示，涉及母語運用的各種翻譯任務可以提高學生使用目的語表達自己的動機，有節制地使用母語可以使學生比較快捷地獲得第二語言的能力。他總結說：「翻譯作爲跨越語言和文化障礙而傳遞信息的過程，是一種特別有效的傳意活動。可以好好地考慮在比目前更多的教學情景中使用這種傳意活動。」(頁 273)。

Christopher Titford (1983)在溝通式語言教學法盛行之際重提翻譯法對高程度的第二語言學習者的有益之處。他認為，對於程度較高的學習者來說，基本交際已經可以對付。溝通式語言教學法不能進一步提高他們的目的語水準。而「翻譯是一種認知能力的練習，它特別適用於那些有機會從事「學術」工作(例如學校教育)的人和那些需要能夠反思和*談論*第二語言(reflect and talk *about* their L2)、而不是用這門第二語言來交際或交談的人」(communicate or talk *in* this L2) (頁52，重點號係原文所有)。這是由於「翻譯把第一語言和第二語言聯繫起來。它建立在學習者對第一語言的已有認識之上，目的是讓他們對如何把第二語言用於交際有所認識」(頁57)。

對此，Harbord (1992) 也表贊同。他認爲，在外語課堂裡使用學生的母語和翻譯「並不是爲了節省時間來做更有用的活動，也不是爲了讓師生覺得方便，而是爲了引發討論和思考，是爲了讓思想更清晰、更有彈性，也是爲了幫助教師本身和學生進一步認識母語和目的語之間的相互影響，這種影響在任何一種類型的語言習得過程中都不可避免地會出現」(頁355)。

綜合而言，儘管上課時可以在形式上避免使用第一語言，但它的作用是絕對存在的。在目的語使用環境不充分，或者目的語的句子結構複雜、與母語有所區

別的情形下尤其如此。利用母語和目的語的對比或許可收事半功倍之效。傳統的語法翻譯法固然有其缺點，即過於刻板和忽視語言使用的時代性，但是在語言教學的某些階段或某些專題的教學中，如果運用得當，那麼不啻是幫助學習者掌握目的語有效手段。

本文匯報的一項研究是關於英語否定句結構對漢語為母語的學生構成的理解困難。文章顯示英語否定句的某些結構對學生構成的難點，把英語中一些否定結構分類，結合漢語表達法，分析和比較英漢語的語言結構形式及語義，以此描寫各種類別的特點，並說明兩種語言在表達上的異同點。通過對比，文章揭示兩種語言在否定語義和形式上的相同和相異之處，並且指出，英語裡有些否定句在表意功能和句子結構上和漢語有所不同，這些不同點可能會對以漢語為母語的學生構成理解困難或導致錯誤理解，使其看不出否定的涵義，或不能準確地理解否定的重點。本研究旨在為從事英語教學的人提供參考，也為如何確定英語否定句的難點提供一些見解。

貳、研究設計

一、研究對象

是項研究在香港進行。為研究提供素材的是某大學一年級學生。總共有 6 組，每組 15 至 16 人，總共 92 人。他們的母語是粵語(90 人)或普通話(2 人)。入學前他們考過「香港高級程度考試」(Hong Kong Advanced Level Examination)，已經達到中等或中高等的英語水平。根據香港考試局的評估研究，成績大致相等於 TOEFL 考試的平均成績 543 分至 613 分。

為了了解被試對否定句的知識，筆者以閒聊的形式對他們進行訪談，從中得知，他們自認為是掌握英語否定句的。他們知道語言中肯定句和否定句的差別，也知道英語的否定形式主要是依靠否定副詞 not 或否定形容詞 no 來體現。在中小學階段，他們學過英語的否定形式，做過肯定和否定互相轉化的練習，但是沒有試過從英漢對比來理解否定形式，否定形式主要是在講解英語時態的過程中提及的。

二、研究手段

研究採取課堂練習的形式，要求被試對 40 個英語否定句進行詮釋和翻譯。詮釋用英語，翻譯成漢語。重點是正確理解句子的意思。譯文的結構不要求十分嚴謹，只要把意思表達清楚即可。

筆者按作業要求批閱所有的練習。之後，把沒有正確理解原文的個例集中起來，把錯譯和錯的詮釋分門別類，對各類正誤理解做了統計，以求看清被試理解英語原文的情況。在確定理解錯誤時，筆者有兩道程序。首先看被試的譯文，以此直接判斷是否理解原文的涵義。其次看被試的英文詮釋，以此確定是否真的不理解原句的意思。如果翻譯不正確，但英語的詮釋文句反映出被試理解原文，即

作能夠掌握該句子的否定結構論處。此舉的合理解釋是，該被試的中英文能力呈不均衡狀態，英語的能力可以達到正確理解否定結構的程度，但是中文的表達能力有限，因此翻譯文筆不能真正反映被試的理解情況。反之亦然。

針對被試的錯誤理解和表達，筆者提供正確的漢語譯文，讓被試把自己的作業和用母語寫成的譯文相對照，進而剖析英文原句的結構，尋找否定信息的焦點，弄清錯在何處以及如何未能反映原句的意思。結果被試表示，原文和母語對比的方法使他們比較透徹地了解中英文否定句結構的差異，明白自己的理解和/或漢語表達錯在何處，有助於他們掌握作業中涉及的英語否定結構。

參、研究結果和分析

為了一目瞭然，本文用表格來陳述收集到的資料。學生錯譯的情況不盡相同，有些反映了錯誤的理解，有些誤譯牽涉的不是理解問題，而是文詞色彩、語法規則或方言表達方式等問題，而這些問題不是本研究的重點，不應納入研究範圍。有鑑於此，在本文有限的篇幅內不可能一一列出學生感到有理解困難的原文和譯文。筆者只選擇一些有分析價值和有典型意義的例子。由此，讀者應該明白，表格中的統計數字不是指有多少學生譯出或譯不出與範例措詞相同或相近的譯文，而只是說明有多少學生能夠或不能夠理解這些否定句。

表一

否定成份不在謂語部分的否定結構（總人數：92）

英語原文和參考譯文	理解正確人數	理解出錯人數
(1) No mirror gives light of its own. 鏡子本身是不發光的。	90	2
(2) Needless to say, he will come on time. 毋庸置疑，他會按時來的。	92	0
(3) I enjoy non-alcohol drinks. 我喜歡喝不含酒精的飲料。	91	1
(4) He showed a strong dissatisfaction with your decision. 他對你的決定表示強烈不滿。	92	0
(5) Time and tide wait for no man. 時間和潮流不等人。	91	1
(6) Not many friends came to the wedding. 來參加這場婚禮的朋友不多。	92	0

表一反映出，如果句子中含有否定成份(例如，-less, non-, dis-)或詞語(例如，no, not)，哪怕出現的位置不是在謂語部分，絕大多數被試基本上都可以理解原句的否定信息。而且還發現，被試知道在譯文裡把原文中不是出現在謂語部分的否定詞語轉移到譯文的謂語部分。這結果也印證了研究試驗開始前，筆者通過閒聊所得到的信息，即被試自認為掌握英語的否定形式。

表二

no＋形容詞＋名詞的否定結構（總人數：92）

英語原文和參考譯文	理解正確人數	理解出錯人數
(7) He has no ordinary influence over his team. 他在全隊有特別的影響。	70	22
(8) There is no better way than a little flattery for breaking the ice. 要打破沉默，先捧人家一下是最好的辦法。	83	9
(9) It was an evening of no common delight. 對他們所有人來說，這是一個非常快樂的夜晚。	76	16

從表二可以看到，雖然這些句子的否定詞也不是在謂語部分，但是能夠正確

理解的人就沒有那麼多了。這些句子在形式上是「特別否定」(special negation)，即句中被否定的不是謂語動詞，而是句中的某個特定的部分。有必要指出的是，這些以 no 為標誌的結構雖然在形式上的是否定的，但是在意義上卻是肯定的。在用中文表達時，比較自然的做法是避免使用否定詞語，如三個例子所示。這種情況和表一的有所不同。表一的否定句在意思上表達的是否定義，例如句(1)和句(5)。但是，表二的句子表達的是肯定信息，這尤其多見於 no 對其後名詞前的形容詞作出特別否定。在英語裡，這些特別否定其實表達的是強調式的肯定意思。

表三

否定結構 「no ＋ 名詞」(總人數：92)

英語原文和參考譯文	理解正確人數	理解出錯人數
(10) He is no poet. / He is not a poet. 他不會做詩。/他不是詩人。	8	84
(11) They are no writers at all. / They are not writers at all. 他們根本不會寫作。/他們根本不是作家。	8	84
(12) She is no lawyer. / She is not a lawyer. 她打官司不在行。/她不是一個律師。	8	84

表三顯示的情況是，被試對 no 加名詞的特別否定形式認識不多。理解出錯的被試對每組中的第二句都很熟悉。至於第一句，他們認為在意思上等同於第二句，只是形式上分別用 no 和 not 來作否定。他們沒有意識到，每個對比組中前一句的否定結構不是針對主語的職業、身份作否定，而是對主語的氣質、技能作否定。例如句（10）的意思是「他沒有詩人應有的素質(比如說，富於想像力)，或者沒有創作詩歌的靈感和技巧(比如說，不善於觸景生情，不能嫻熟地運用音韻知識)，等等」。總之，這句話的否定意思是「他不是一個詩人，因為他沒有詩人應該具備的素質和本領」。所以，如果上下文明確，甚至可以表達為「他不會作詩」。同理，She is not a lawyer 是就謂語動詞所作的否定，其語義是「她不是一個律師」，指的是她的職業。She is no lawyer 則是特別否定，所指的情況是「她的職業或許是律師，但是她的專業水平或能力很差」。由於這層否定意思不是字面上可以看出來的，被試不通過譯文與原文的對比就很難理解這些否定形式的真正涵義。當然，如果用英語作解釋，學生也是能夠明白其中的差異的，前提是學生要有足夠的聽力理解能力。相比之下，用譯文顯示差別可以讓學生比較清楚地看到這兩種句型的不同之處。因爲在對比這兩種否定結構的時候，重要的是讓學生明白在語義上的區別。如果用譯文進行，學生可以對其中的不同一目了然。即使聽力理解的水平尚未足夠，也不會產生問題。

表四

「not＋比較級形容詞」和「no＋比較級形容詞」＋than（總人數：92）

英語原文和參考譯文	理解正確人數	理解出錯人數
(13) I am not more capable than you are./ I am no more capable than you are. 我不比你更能幹。/我和你一樣都不能幹。	6	86
(14) He is not less popular than you./ He is no less popular than you. 他的聲望不比你低。/他的聲望和你一樣低微。	5	87
(15) This room is not larger than that one./ This room is no larger than that one. 那間屋子很大，這間不比那間大。(或：這間屋子不比那間更大些。)/那間屋子不大，這間也不大。(或：這間屋子和那間不相上下地一般小。)	3	89

表四的三組句子中，句（13）、(14）和（15）的第一句都屬於 not＋ 比較級 ＋ than 的形式；各組的第二句都屬於 no＋ 比較級 ＋ than 的形式。這兩種形式，貌似雷同，實際上否定的重點並不相同。現以句（13）為例。其中的第一式否定的是謂語 are more capable，這是就形容詞 more capable 的程度作比較，意思是「不比……更……」，「至多不超過……」，基本點是肯定該形容詞表示的程度或性狀，著重點往往在 than 後的分句。在理解這類否定結構時要領會到這一點，在用漢語表達時也要突顯這個基本點。例如，He is not more competent than you are 這句話，其意思的重點在於 you are competent，所以正確的理解是「他的能幹程度還不及你」，意即「他雖能幹，但是再能幹也不會超過你能幹的程度」。從中可以看到，「你能幹」是全句的主要信息。第二式否定的是形容詞 more capable，意思和 not…any more than 一樣。差別在於 no more than 多用於書面語，而 not…any more than 則常在口語中出現。二者均旨在否定形容詞 capable 所表示的程度或性狀，其含義是「同……一樣地不……」，句子的著重點往往在於 than 之前的那個分句。用漢語表達時應該把這種「不……」的否定意味顯示出來。例如，以上三組對比句中，第一句的意思都是肯定所設形容詞的程度，例如，句（13）的意思是「你很能幹，我不比你更能幹」；句 14 的意思是「你的聲望很高，他的聲望比你更高」；句（15）的意思是「兩間屋子都很大，這一間不比那一間更大些。」第二例的句義都強調句中形容詞的否定程度的下端，例如，句（13）講的是「都不能幹」；句（14）的意思是「聲望都很低微」；句（15）的意思是「都不大」。顯然，對於這兩種結構的否定意思，出錯的被試感到很陌生，以爲每組的兩個對比句在意思上沒有區別。他們的錯誤正是在於不能看出這兩種貌似雷同的否定結構在表意方

面的差別。這種否定用法需要經過教師用實例解釋和組織練習後才能領會。

表五

not＋表示數和量的詞語（總人數：92）

英語原文和參考譯文	理解正確人數	理解出錯人數
(16) This wall is not three meters high. 這堵牆不夠(足/到)三米高。	18	74
(17) The soup is not lukewarm. 這湯只有一點兒熱氣。	21	71

對於這一類句子，實驗者除了要求被試把原句翻譯成中文之外，還要求他們在用英語詮釋時說明各種可能具有的涵義。如果翻譯的譯文被認定為不準確或涵義模糊（例如「這堵墻不是三米高。這湯不是溫熱的/微溫的。」），但是英語詮釋卻體現出被試正確理解了原文句子，則在統計時歸入理解正確。只有當被試的譯文涵義模糊，其英語詮釋又反映出該被試看不到歧義時，才作錯誤理解論處。客觀地說，這種「錯誤理解」其實不是絕對的錯誤，這只是說明被試只能對這種否定結構作一種理解。

這種否定結構值得注意的是，當 not 在一般否定句裡對 be 動詞 (am, are, is) 作出否定時，用漢語的「不是」可以表示其意，例如 He is ***not*** a teacher (他*不是*教師)。但是當 not 否定數詞的時候，用「不是」的否定形式並不能準確地表示英語的意思。例如，簡單地把句（16）表達為「這堵牆不是三米高」就沒有充分表達原意，因為漢語裡「不是三米高」可以理解為「不止三米高」，言外之意是「高於三米」，例如四米、五米。而在英語裡，not 否定數詞的意思則是指「不夠」或「少於」該數詞所表示的量。例如，句（16）中 not three meters high 的意思就是「少於三米這個高度」。

同理，當 not 和表示程度的詞連用時，它的語義也是「低於」。句（17）中的 not 同表示熱量程度的形容詞 lukewarm 連用，它的語義便是 less than lukewarm。因此，漢語表達為「這湯不是溫的」並不確切，因為這可能被理解為「湯是熱的」或「湯是燙的」。準確的說法見表中的參考譯文，意即「這湯差不多快冷了」。

其實，not 和表數量的詞語連用時有時也可表示「較多」的語義，意即 more than。這時候，只能用重讀的辦法把這個數量詞讀出來，而且還往往接著把所要指出的較大的數量詞念出來或寫出來。例如 He is not five feet tall 如果表示的語義是「高於五呎」，那麼句重音應該放在 five feet 上，而且後面跟上具體的身高數字，例如，He is not 'five feet tall, but 'six feet。這時候，漢語的相應表達是對比或強調的形式「他的身高不是五呎，而是六呎」。同理，如果句（17） The soup is not lukewarm 說的是「湯是熱的」，那麼句子的重音要落在 lukewarm 之上，而

且在後面添上其他的說明詞語，例如 but very hot indeed。不過，本研究沒有涉及用語音辨義的問題。句子是以書面形式提供給被試的，書面形式上沒有語音標誌，被試不可能感知重音落在句子的哪個部分，所以被試能否根據語音做出正確的理解尚屬未知數，這可以留待日後做進一步探討。

表六

否定/肯定形式含隱性肯定/否定意思的結構（總人數：92）

英語原文和參考譯文	理解正確人數	理解出錯人數
(18) She is the last person I want to see. 她是我最不想見的人。	9	83
(19) You can never come too soon. 你來的越早/快越好。	6	86
(20) This problem cannot be emphasized enough. 這一點再怎麼強調都不會過份。	10	82
(21) He could not have been more understanding. 他再通情達理不過了。	11	81

對於這些結構所表示的意思，被試的反應比較晦澀。有些詮釋反映了錯誤的理解，有些翻譯表達的意思在漢語中很模糊。大部分被試照字面意思直譯，例如句（18）被譯成「她是我希望看見的最後一個人」，句（19）被譯成「你決不能來的太快」，句(20)有人譯成「這個問題不會/不能強調得很充分」，句（21）的典型譯文是「他已經不能再理解了」。英語詮釋也顯得紛繁駁雜，莫衷一是。類似這樣的理解，筆者覺得不能完全、準確地表現出原文的意思，所以在分析時將其歸入錯誤理解之列。只有意思明確的、不會造成含混或錯誤理解的詮釋或譯文，才被認為是正確的理解。

在英語否定結構裡，這類句子其實表達的是強化型的肯定意思。理解這些句子，有些需要從文化的角度出發，例如，句（18）就是從含蓄的角度作出的否定。這種角度和用法是漢語中所罕見的。句（19）和句（20）可以歸結為 can never/not…too/enough…，意為「再怎麼……也不會……」。明白了這種否定結構表達的意思，就會感覺到其中的邏輯性，進而也就不難理解和翻譯這類句子了。

肆、討論

由於參加本研究的被試中有些人的母語是粵語，有些人的母語則是普通話，所以有一個問題自然會引起讀者的關注，那就是，被試的母語不同是否對他們理解英語否定結構有影響？然而，本研究對這個問題不能提供實質性的答案。原因有二：首先，被試中以普通話為母語的只有兩人，而以粵語為母語的則有 90 人。這個懸殊的比例使比較研究顯得缺乏可信度。其次，本研究涉及的是書面語。在香港，說粵語的學生在正規場合書寫時使用的是中文的標準書面語。雖然不能絕對地說，他們使用的標準書面語和普通話完全吻合，但是，應該客觀地說，二者的差別不至於大到影響理解和表達的程度。這一點從香港出版物的文字中可以得到印證。

從以上各表的統計數據可以推斷，英語的否定結構不是任何時候對任何第二語言學習者都那麼容易理解、掌握和使用的。表一的情況很普通，那是因為句子都沒有涉及比較特殊的情況，有些詞語貌似否定，其實不難理解(例如 Needless to doubt)。從理論上說，這些句子否定的「轄域」(scope)和被試的母語重疊。表二的句子比表一的困難些，其原因不在於被試不能理解否定的轄域，而是因為這些意思在漢語裡用肯定形式表示比較自然一些。假如漢語表達時也依照英語一樣使用否定結構，比如說，把句（7）He has no ordinary influence over his team 譯成「他在全隊沒有一般的影響」，結果要麼導致錯誤理解，要麼令人感覺譯文艱澀難懂和拗口。譯成「他在全隊有特別的影響」或「他對全隊的影響非同一般/非同尋常」，這樣就可以把原結構強調的加強肯定的意味如實地表現出來。

Aoun 和 Li (1993)以英語句子 He did not go because he was sick 為例，提出否定詞 not 涉及的轄域可以跨越或受限於 because 從句(頁 79)。可見，「轄域」的概念指的是詞語對句子中其他語言單位的涉及範圍。在否定結構裡，轄域就是否定詞涉及的範圍。根據 Quirk, Greenbaum, Leech 和 Svartvik (1972)的論述，「一個非肯定形式只有落在否定詞語的轄域裡，才能被視為受限於否定形式。通常情況下，否定詞語的轄域是從否定詞語本身開始，延續到句尾，或者落在句子的最後一個修飾語上」(頁 381)。就一般情況而言，否定的轄域的確是這樣的。然而，確定了否定的轄域並不等於能夠正確理解句子的否定涵義。我們從本項研究的結果發現，由於香港學生的母語是漢語，如果用翻譯作為檢驗理解的手段，就會發覺理解方面存在的許多問題。英語詮釋在檢驗理解時的作用有時不及母語表達有效和及時。有時甚至很難斷定學生是否有理解問題。例如，在詮釋句（13） I am not more capable than you are./I am no more capable than you are、句（14） He is not less popular than you./He is no less popular than you 和句（15） This room is not larger than that one./This room is no larger than that one 時，有些被試用 as…as…的英語句子結構來比較涉及的事物。又如，句（16） This wall is not three meters high 被詮釋為 Three meters is not the exact height of the wall。如此一來，光憑詮釋文字就確定不了被試是否看出了原文句子結構的真正涵義。由於兩種語言表達手段的

不同，有時英語中的否定結構在漢語中需要通過肯定的語句才能把意思確切地表達出來。像表二的句子(句(7): He has no ordinary influence over his team; 句(8): There is no better way like a little flattery for breaking the ice; 句 (9): It was an evening of no common delight to them all. 如果理解為它們的意思在於表示否定，那麼可以說並未掌握句子的真正涵義。因為英語中的這些否定表達法的目的不在於否定，而純粹是為了強調十分肯定的意味。

此外，由於英語中修飾語(例如狀語)的位置十分靈活，所以確定句子的否定轄域時不能一概照搬上引 Quirk 等人關於「否定詞語的轄域是從否定詞語本身開始，延續到句尾，或者落在句子的最後一個修飾語上」的信條。以上說過，對否定轄域的這種描寫適用於一般情況。實際情況往往是各種各樣的。在確定轄域時，有一些情況值得一提。

一個狀語修飾成分位於句末，雖然在否定詞之後，卻可能不在否定轄域內。據此，以下的否定句是歧義句。

(22) I wasn't listening all the time.

句(22)旨在說明，當一個修飾語處於句尾時，它可能落在轄域內，也可能不是這樣。如果修飾語 all the time 不是在否定的轄域裡(如下列圖示)，那麼句子的意思是

I wasn't listening all the time.

「自始至終我一點兒都沒有聽」(I did not listen to any of the speakers)。假使否定的轄域如下所示，

I wasn't listening all the time.

全句的語義便不同，變成「我並非自始至終都在聽」(I did not listen to some of the speakers)。

再請看以下的句子，以便和上面的那句作比較：

(23) I definitely didn't speak to him.

(24) I didn't definitely speak to him.

句 (23) 和 (24) 則揭示，修飾語如果在否定詞之前，一般不會落在否定轄域內，如果在否定詞之後，則可能在轄域之內而被否定詞管轄。據此，便可用漢語來明確地表達句(23)「我肯定沒有同他談話」(It is definite that I did not do it)，

句（24）「我不一定同他談過話」(It is not definite that I did it)。[1]

此外，否定轄域的不同均可通過語調來表示。首先要根據語調或上下文判斷句子否定的轄域，然後再決定如何準確地理解句子所反映的否定信息。需要說明得失，本研究中沒有向被試提供語調或上下文的信息，只是讓他們對書面英語單句作理解。所以，這些被試在有語調或上下文的情況下將會反應如何則不得而知。

表四和表五的情況說明，確定否定轄域對掌握了語法的學生來說可能並不難。但是，否定涵義並不能由此而自發產生。兩張表中正確理解的比率之所以很低並不是因為轄域的問題，而是被試不了解否定的「焦點」(focus) (Richards, Platt & Platt, 1998,頁 179)。每個句子都有一個信息的焦點。這個焦點是全句的中心。對於理解否定結構來說，重要的不僅是確定否定的轄域，而且還要注意否定的焦點。這是因為否定焦點反映說話人的否定意圖，也是一個否定句的信息重點所在。以表四的第一個對比組為例。句（13） I am not more capable than you are 的否定焦點在 are capable，這是就 capable 的程度作比較，基本點是確定 capable，對二者在這方面的程度一比高低，所以漢語表達要突出二者都 capable 這一點。第二句 I am no more capable than you are，否定詞 no 帶出的焦點則是 more capable，旨在否定該詞所表示的程度，其義是二者都不 capable。漢語表達時應該把這種「不是……」的意味顯示出來。同樣，對於表五中的句子(句(16)： This wall is not three meters high；句（17）： The soup is not lukewarm)，一般情況下，否定的焦點分別是 three meters high 和 lukewarm。由於這兩個部分表示的意思被否定了，所以「高」和「熱」的程度就不及這兩個部分了。

表六顯示的正確理解率也偏低。把原文和譯文對比一下，我們就會發現，這種類型的結構表示的意思在中英文裡恰好相反，即漢語中呈現為肯定結構的，在英語中是否定的意思(例如句(18)：She is the last person I hope to see 的意思是「我不想見她」)；在英語中表現為否定結構的，在漢語中卻是肯定的意思(例如其餘三句，即句（19）：You can never come too soon；句（20）：This problem cannot be emphasized enough；句（21）：He could not have been more understanding)。值得注意的是，這些肯定都是加強語氣的肯定。這種強調型的肯定意思正是通過以上表六分析的那種貌似否定的結構(即 can never/not…too/enough)表示出來的。語言受文化的影響，也反映具有文化特徵的思維模式。眾所周知，中華文化和英語世界的文化在淵源和習俗上各不相同。這些差別具體體現在思維模式上，又進一步映現在中英兩種語言構成信息的方法上。所以，同一個意思可以由不同的方法來表達。例如，以上列舉的強調肯定意思的形式在英語中表現為否定結構，這就是英語的文化習慣所使然。相同的意思在漢語中往往用句型「越……，越……」來表示，這句型卻和英語恰恰相反，它是一種肯定的形式。至於英語，從結構上看是否定句，但從語義上看卻是肯定的意思。乍一看來，這種用否定形式強調肯定意思的表達方法似乎有矛盾，但細細考慮一下，我們就會發現，這和英美人講究

[1] 這三個例句出自 Quirk, Greenbaum, Leech 和 Svartvik 所著 A Grammar of Contemporary English (London: Longman, 1972)，頁 381。

邏輯是吻合的。因為這個說法相當於漢語中的「再怎麼樣……也不會有過份之嫌」，這在邏輯上是很嚴密的說法。而漢語句子的結構比較緊湊，「越……，越……」的結構就是一種緊缩形式。此外，漢語講究對仗，「越……，越……」的格式也正是一種便於體現對比意思的對仗形式。由此可見，要正確理解這類結構的意思，必須熟悉英語中這類含有文化特徵的表達方法。客觀地說，中英兩種語言裡的對應結構遠遠多於這種非對應的結構。對於第二語言教學而言，只要在教學時集中分析這類非對應的結構就可以使學習者掌握一些中西語文的不同之處。

伍、結語

本研究表明，英語否定結構對於以漢語為母語的第二語言學習者來說，看似簡單，其實並非容易。應該說，對於一般的肯定結構轉化為否定結構，學習者不會有太大的困難。這是因為漢語和英語的否定結構大致上是對應的。對於彼此學習對方的語言來說，互相接近是一個有利於成功的因素。但是，本研究涉及的其他類型的否定結構和被試的反應則揭示，除了在一般結構上的接近之外，英語中還有一些否定結構是比較特殊的。這些特殊的結構如果不經過專門的指點，則學習者會產生不同程度的錯誤理解。其中有些錯誤的理解與原文大相逕庭，有些則似是而非，不能顯示準確的涵義。

對於這些按一般處理方式不能充分理解的否定結構，有必要在教學時詳細講解。通過講解，學習者可以看清某些英語否定結構的特點，以及中英兩種語言在表義方面的差異。雖然學習者在初次接觸這些差異點時可能感到陌生，但是從另一方面來說，這又是容易引起注意和容易記住的地方，從中還可以領略中國人和英美人在用各自的語言構成同一種信息時所存在的差異。逐步了解、熟悉和吸收中英文兩種語言在構成信息的方法上的不同之點，這應該是增強英語教學效果的一個環節。

參考書目：

Aoun, J., & Li, Y.-H. A. (1993). *Syntax of scope*. Cambridge, MA.: MIT Press.

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, *41* (4), 241-247.

Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46 (4), 350-355.

Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lott, D. (1983). Analyzing and counteracting interference errors. *ELT Journal*, 37 (3), 256-261.

Quirk, R., Greenbaum, S. Leech, G., & Svartvik, J. (1972). *A grammar of contemporary English*. London: Longman.

Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1998). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Hong Kong: Addison Wesley Longman China Limited.

Rosenbluth, A. R. (1976). The feasibility of test translation between unrelated languages. *TESOL Quarterly,* 10 (1), 33-43.

Titford, C. (1983). Translation for advanced learners. *ELT Journal*, 37 (1), 52-57.

Tudor, I. (1987). Using translation in ESP. *ELT Journal,* 41 (4), 268-273.

ABOUT THE AUTHOR

Dan Lu is an Assistant Professor at Hong Kong Baptist University. He has been teaching ESL/EFL in China, Canada and Hong Kong for 17 years. His current research interests cover ESL/EFL, English for Academic Purposes, bilingual education and cross-cultural studies.

English Negative Structures: A Barrier to Chinese ESL Learners

Abstract

Negative sentence structures seem simple and straightforward, but are actually not. Based on classroom data, this paper offers a descriptive picture of some negative structures in English. It reveals through the classroom experiments that Chinese learners of English have difficulty in understanding some English negative structures without resort to extra help. To show the characteristics of some selected English negative structures, and the differences and similarities between English and Chinese, this paper discusses the equivalent meanings of some English negative structures. It then compares and analyzes the linguistic forms and meanings of the negative structures with reference to contemporary English grammar and Chinese translations of the negative sentences. It concludes that some English negative structures may constitute learning difficulties for Chinese ESL learners and extra help must be provided to facilitate their accurate comprehension.

Key Words: contrastive analysis, negative structures, negative structures, L2 teaching/learning, translation, target language

英語教學 English Teaching &Learning
26.4 (April 2002): 85-106

Råtional Cloze: Item-Generation Approaches and Construct Validity

Hsiu-Li Wu

National Taipei College of Business

Abstract

The cloze test has been widely used in English tests in Taiwan. However, what the developed cloze tests assess remains questionable. This article addresses the following issues. How can one determine what developed cloze items assess? How can one use the cloze to measure discourse skills? How do item-generation approaches affect the construct validity? The article presents the results of a qualitative study. It reports on post-hoc analyses of a cloze test that was included as part of the standardized test, demonstrating that in order to determine the construct validity one needs to examine the cognitive demands required to respond to the item. It also reports on discourse analysis of two text selections, demonstrating that discourse analysis could help generate discourse-oriented cloze items. In addition, the article reports on analysis of several items of standardized tests, demonstrating that the deletion strategy and the alternative design decide the item-generation approach to the multiple-choice cloze and the approach in turn affects the type of test construct.

Key Words: cloze, rational cloze, construct validity, discourse analysis

INTRODUCTION

Inspired by the gestalt idea of closure—the psychological impulse to complete a structural whole by supplying a missing element, the cloze technique was first developed by Wilson Taylor in 1953 to assess readability of prose (Rankin, 1965). Since then, the cloze procedure has been extensively employed to assess readability of a text, to measure reading comprehension, to construct instructional exercises, and to assess second language proficiency.

The cloze procedure, in its original form, involved removing every fixed-ratio word of a prose passage and requesting a reader to restore the eliminated words (Taylor, 1953). As it now stands, the cloze procedure shows several variations. The

deletion frequency can vary from every fifth to every nth word. The forms of the passage can include stories, poems, letters, and informational and fictional passages. Scoring of the cloze-completion tests also varies from employing the exact word scoring—scoring only the deleted word as correct—to using the acceptable word scoring—accepting any word that fits the context (Hinfotis & Snow, 1978). In contrast to the cloze-completion tests in which the reader is required to provide his/her solution to the retrieval of the deleted word, the multiple-choice cloze tests require the reader to retrieve the deleted words from a set of alternatives (Hinfotis & Snow, 1978). The principle of randomness—manifested by deleting every nth word—of the paradigmatic cloze was originally adopted with a view to investigating the readability/difficulty of text (Alderson, 1979). With modifications of the original model of cloze test, the principle of random deletions has been abandoned and replaced by rational deletions, as the focus shifted from the text being processed to the processor's reading comprehension and overall language proficiency. The constructor of a rational cloze test deliberately selects words to delete—words with specific syntactic, semantic, or discourse-functional features on which the constructor wishes to focus.

Although the cloze test has been considered an effective measure of second language proficiency (e.g., Anderson, 1976; Oller, 1979), research into the construct validity of cloze tests has yielded differing results. Some studies support the view that cloze is sentence or clause bound and the cloze measures only lower-order skills—vocabulary and grammar (e.g., Alderson, 1978; Shanahan, Kamil & Tobin, 1982; Porter, 1983). Other studies suggest that cloze items are sensitive to constraints across sentence and the cloze is capable of measuring high-order skills—cohesion and coherence (e.g., Chavez-Oller, M. A., Chihara, T., Weaver, K. A. & Oller, J. W., Jr. 1985; Chihara, T., Oller, J. W., Weaver, K.A. &Chavez-Oller, M.A. 1977; Cziko, 1978 & 1983; Jonz, 1987; Oller, 1975; Yu, 1993). Indeed both views are based on different research designs and different deletion strategies; therefore, each study has its own justification, limitations, and implications. What is appealing is the remark made by Bachman (1982) and Brown (1983) that "at least some cloze items" are sensitive to constraints beyond the sentential level. This leads to a logical question as to how to identify/what characterizes the items sensitive to discourse level, which in turn leads to a further question: "How, in practicality, can one use the cloze to measure discourse skills?" So far as this question is concerned, Alderson (1979) proposed that since the aim was to construct tests of language proficiency, rational deletions should be favored. Bachman (1982) also claimed that the cloze test could be used to measure skills of cohesion and coherence if a rational deletion procedure was employed.

In the local context Huang (1992) found that scores of three types of cloze,

namely, The C-test, The MC-test, and The Conventional Cloze Test, were all significantly correlated to scores of the Reading Comprehension Test of the TOEFL--with concurrent validity coefficients of .49, .43, and .55 respectively. The study also revealed that those three cloze tests yielded acceptable reliability—with the split-half reliability of .66, .86, and .72 respectively. Huang concluded that the cloze test could be a reliable, feasible, and valid tool for predicting the reading ability, but he warned that although the cloze test could serve as a valid measurement of reading ability, it would not help students promote reading power. I agree with Huang that the cloze exercise will not necessarily enhance the student's reading ability and that the real reading ability can be promoted only through constant practice of active reading activities that help develop good reading strategies.

Since discourse knowledge can affect reading comprehension (Carrell, 1984 & 1985; Lezberg & Hilferty, 1978; Meyer & Freedle, 1984), it is of interest to examine the possibility of generating cloze items that measure discourse knowledge in particular. A primary concern of this study is to look into how to employ rational deletions to effectively measure discourse skills. This is not a trivial issue because Anderson (1980) found that while high level proficiency non-native English speakers and native English speakers showed no significant difference in the performance on cohesive cloze items, low level proficiency non-native English speakers performed significantly poorer on cohesive items. If we accept Anderson's view, it is fair to develop cohesive cloze items as a measure to distinguish high proficiency achievers from low proficiency achievers among non-native English speakers. Yet according to Huang (1994), among the 245 multiple-choice cloze items of the JCEE English Tests constructed from 1982 to 1993, "about two-thirds test vocabulary, one-third test grammar," (38) and "about 16.3 % are global items," (40) while 83.7% are local items. By global items Huang meant items that "test comprehension in a broader context, usually beyond a single sentence." (35) Two possible explanations are proposed here for the fact that only a low proportion of the items was global items. One is that the JCEE test writers deliberately constructed the multiple-choice cloze items to test vocabulary and grammar. Another is that global items are harder to generate than local items. Thus it is significant to establish a procedure of developing global items and make explicit the criteria for selecting such rational deletions.

In Taiwan the cloze test has been extensively used in the last two decades. In schools, the cloze has been used for exercises and tests. In local testing contexts such as the entrance examinations for various levels, a cloze section has normally been included.[1] These facts caused Chang (1994) to work on the principles for

[1] Though in various entrance examinations the integrative tests in the multiple-choice form are entitled "comprehensive tests" rather than "cloze tests," local scholars deemed such tests modified cloze tests

constructing cloze items. Still, Yang (1996) witnessed a trend of misusing the cloze and suspected that the popularity of the cloze was partly due to the fact that cloze items are easy to construct—a passage may allow a wide coverage of items. He urged that an effective use of the cloze be promoted in local English teaching/testing. I agree with Yang and hold that three measures are essential for the cloze constructor: to ascertain the purpose of using the cloze, to construct the cloze items based on the purpose, and to examine the underlying abilities the developed items demand of the test taker. How can one determine what developed cloze items assess? How can one develop cloze items congruent with testing goals? And how do different item-generation approaches affect the construct validity of cloze items? These are the main concerns of this study.

WHAT DO CERTAIN CLOZE ITEMS ASSESS?

When we explore the question: "What do the cloze items assess?" we are in fact concerned with the construct validity of the cloze tests. As is mentioned earlier, the potential of cloze items for measuring English proficiency is generally affirmed. However, "there is a general consensus among researchers that not all the deletions in a given cloze passage measure exactly the same abilities" (Bachman, 1985; p535). An important task of the test writer is to investigate what the developed items measure. Putting emphasis on construct validity will force us into a different perspective on item generation since it is clear that we cannot arbitrarily delete words and construct distractors--for a multiple-choice cloze--and at the same time hope to insure construct validity.

In order to explore what developed cloze items actually assess, or to investigate construct validity of cloze tests, we need to examine the cognitive demands required to respond to the cloze items. In this study, I will cite actual instances of cloze items and conduct post-hoc analyses, examining the items with respect to the underlying cognitive processes involved. The following cloze test is cited from the English test of the 1998 Joint Entrance Examination for Senior Business-Vocational Colleges.

(e.g., Chang, 1994; Chou, 1994; Huang, 1994; Lii-Shih, 1994, & Yang, 1996). And the "comprehensive tests" cited in this study are assigned to "Rational Cloze Tests."

Example 1:

People in different countries look at time differently. In some countries being on time and __26__ everything by exact time is very __27__. In other countries people are more __28__ about time. It doesn't matter if someone is late. __29__ fact, people might __30__ it rude if you are exactly on time.

26. (A) organizing (B) organization (C) organ (D) organize
27. (A) importance (B) importantly (C) important (D) import
28. (A) relax (B) relaxed (C) relation (D) relaxation
29. (A) To (B) At (C) On (D) In
30. (A) consider (B) considerable (C) considerate (D) consideration

In the above test, what does Item 26 assess? Obviously it assesses syntactic knowledge. The examinee who possesses knowledge of "parallel grammatical construction" will correctly respond to Item 26. It is the design of the alternatives that provides the clue to the answer. Judging from the syntax of the sentence in which the cloze item resides, one can tell that in the blank of Item 26, a gerund form, which is parallel to *being*, is joined by the coordinating conjunction *and*. Thus *being on time and organizing everything by exact time* functions as the subject of the sentence. Since among the four alternatives, only alternative (A) is a gerund, the examinee can reject the distractors and easily identify the correct choice. Thus this item demands syntactic knowledge.

What does Item 27 assess? Judging from the stem, we can predict that any examinee with grammatical knowledge that "a predicate adjective completes a linking verb be *(is)* and describes the subject" will find it easy to choose the correct answer because among the four alternatives, only alternative (C) is an adjective. Again, it is the arrangement of the alternatives that makes Item 27 assess the syntactic knowledge.

Likewise, Item 28 assesses syntactic competence because the cognitive process demands that the examinee invoke the concept that "an adjective completes the linking verb be *(are)*." Since among the four alternatives, only alternative (B) *relaxed*, a past participle, can function as an adjective while the other three alternatives can not, the examinee with the required knowledge can correctly identify the answer, focusing attention on the stem, even ignoring the surrounding sentences in the text.

Item 29 tests the examinee's knowledge of the phrase *in fact*. The use of this phrase also involves the notion of lexical cohesion. Essentially, in the selected text the phrase *in fact* does presuppose a textual sequence and signals a relationship between segments of the discourse. Based on Halliday and Hasan (1976), the phrase *in fact* signals adversative, conjunctive relations. Hence, the phrase can be designed to assess

examinees' discourse competence. However, here in the cloze item in question, i.e., Item 29, the two words in the phrase are separated, with the preposition *in* being deleted. Among the four alternatives, only alternative (D) *in* collocates with the word *fact*; all the distractors do not collocate with the word *fact*. Therefore, the examinee can easily reject all the distractors and correctly retrieve the deleted word even without taking notice of the relationship between segments of the discourse. Thus, Item 29 measures examinees' knowledge at the lexicogrammatical level rather than the discourse level.

While analyzing the cognitive demands required in response to Item 30, we notice first of all that those four alternatives belong to verb, adjective, adjective, and noun respectively, in terms of parts of speech, and that the deleted word follows the auxiliary verb *might*. Any examinee possessing grammatical knowledge about usage of verbs following auxiliary verbs will have no difficulty identifying the verb root *consider* as the only correct answer. The alternative design facilitates the processing task to such a great degree that the examinee can identify the correct answer by only processing the immediate environment of the blank. Item 30 demands syntactic knowledge on the part of the examinees.

Supposedly, the test constructor deliberately used the cloze test to assess lexicogrammatical knowledge. The constructor employed a particular item-generation approach to accomplish his/her testing goal. In terms of construct validity this cloze test assesses the lexicogrammatical knowledge but not the discourse knowledge. The foregoing discussion traces back to the clues to each item and it in fact keeps track of the test-taking process from the cognitive perspective. This is the necessary procedure for one to determine what developed cloze items assess.

HOW DO DIFFERENT ITEM-GENERATION APPROACHES AFFECT THE CONSTRUCT VALIDITY OF CLOZE ITEMS?

As the rationale of the cloze procedure dictates, the cloze test starts from selecting/writing a text and then proceeds to word deletion and alternative design--for a multiple-choice cloze. Text selection plays a very important role for the cloze test and factors such as difficulty level, subject knowledge, pragmatic knowledge, and discourse style of the text selection should all be taken into account (Chang, 1994). Still, different item writers will certainly produce different cloze items based on the same text and one can produce various possible sets of items for a specific text. For a certain source text different approaches to item generation yield different test products—cloze items embodying different types of construct.

Elucidating deletion procedures, Oller (1979) distinguishes the *fixed-ratio method* from the *variable-ratio method*. The former deletes words according to a

counting procedure, whereas the latter selects words on some other basis. He indicates that the variable-ratio method involves deleting specific vocabulary items—either content or function words, parts of speech, or particular types of grammatical markers. In essence, the variable-ratio method is a version of the rational deletion procedure. Bachman, an advocate of the rational deletion procedure, classified "three types of deletion: 1) syntactic, which depended on clause-level context; 2) cohesive, which depended on the interclausal or intersentential context, and 3) strategic, which depended on parallel patterns of coherence" (1982, p63). He later categorized deletions into four types: "1) within clause; 2) across clause, within sentence; 3) across sentences, within text; and 4) extra-textual" (1985, p539). Meanwhile, Perkins and German (1985) classify items according to the amount of context required to restore the deleted word: immediate context (within two words on either side of blank), intraclausal, interclausal, and intersentential. So far as the system for categorizing cloze deletions is concerned, Jonz (1990) suggests that four models are available: (1) two-category model (sentence- and text-level), (2) three constraint levels ("sentence structure," "vocabulary," "cohesion" [both "lexical" and "syntactic"] (3) four constraint levels (within clause, within sentence, across sentences, extratextual), and (4) five constraint levels (local syntax, local lexis, cohesion within sentence, cohesion across sentences, extratextual).

In his empirical study, Bachman (1985) justifies rational deletion procedures from three angles. First, rational cloze tests are comparable in reliability and validity to fixed-ratio cloze tests. Second, rational cloze tests need not be as long, nor deletions as numerous as has been recommended in the literature for fixed-ratio tests. Finally, the rational deletion procedure allows the test maker greater flexibility in revising particular items. In contrast, Jonz (1990) maintains the standard fixed-ratio cloze procedure, demonstrating that the fixed-ratio cloze is highly sensitive to intersentential constraints. I am not against the fixed-ratio method at all. However, since the rational deletion cloze tests enjoy much greater popularity in local contexts, I would focus this study on the rational cloze.

The foregoing literature review reveals that two factors are crucial to deletion procedures of a rational cloze. One is the linguistic category of the word to be deleted. The other is the amount, or range, of context required to restore the deleted word. Jonz's frameworks are comprehensive and illuminating; however, they are difficult for local test writers who are nonnative English speakers to use in preparing cloze tests. An adaptation of the frameworks might facilitate the development of a rational cloze.

For the ease of discussion I will roughly classify the approaches to item generation into three types: the syntactic-oriented, the lexical-oriented and the discourse-oriented approach. Basically the approaches are classified according to the

deletion strategy. The syntactic-oriented approach deliberately deletes function words—such as pronouns, conjunctions, articles, prepositions, and auxiliary verbs—which depend only on clause- or sentence-level structure. The lexical-oriented approach deliberately deletes content words—such as nouns, adjectives, adverbs, and main verbs—which are independent of interclausal and intersentential structure. The discourse-oriented approach deliberately deletes words that depend on the context across clauses, sentences, or paragraphs—the words can be content words or function words (e.g., pronouns and conjunctions). Such a concise description of the approaches seems adequate for the completion type of cloze because the examinee is required to process on his/her own so as to retrieve the deleted words. However, for the multiple-choice cloze, the alternatives will limit/affect the examinee's processing, as is illustrated in the previous section. That is, "what words to delete" and "what alternatives to offer" will both have an effect on the type of construct embodied in a rational multiple-choice cloze (Wu, 2001). Therefore, the way that the alternatives are constructed also affects how the item-generation approach is classified. If the alternative design leads the examinee to respond correctly solely through the syntactic clue, then the approach is classified as syntactic-oriented irrespective of its deletion type. Let's take those four multiple-choice items of Example 1 for instance, although the deleted words are content words (of the lexical type), their alternative design is based on word derivation and thus invokes the examinee's syntactic knowledge, which would be adequate for correct responses. We regard such items as syntactic-oriented. If the alternative design leads the examinee to probe for the meaning without referring to context beyond the clausal/sentential level, then the item-generation is lexical-oriented. And if the alternative design demands the examinee to process beyond the clausal/sentential level, the approach is discourse-oriented. Understandably, a different item-generation approach will yield a different type of test construct. If the intended purpose is to measure examinees' syntactic knowledge, the use of the syntactic-oriented approach is justified. If the goal is to assess lexical skill, the lexical-oriented approach is appropriate, and yet the discourse competence requires the discourse-oriented approach.

Suppose we delete the same content words from the above-mentioned cloze passage (Example 1), can we measure examinees' semantic, or lexical, rather than syntactic competence by offering different alternatives? The answer is "possibly." The key lies in offering all (or at least two) alternatives belonging to the same part of speech. By doing so, we can prevent the examinee from employing the test wiseness strategy to reject distractors through processing a sole-dimensional construct—syntax. This implies that when the syntactic cue is not the single clue to the answer, the examinee will be forced to probe deeper for the meaning of the whole sentence so as

to select the correct alternative. For example, if we modify the syntactic-based options in the above cloze passage as follows, we will shift the avenue of item generation from a syntactic-oriented approach to a lexical-oriented one.

26. (A) organizing (B) collecting (C) exchanging (D) acquiring
27. (A) important (B) impolite (C) dangerous (D) scarce
28. (A) angry (B) relaxed (C) worried (D) curious
30. (A) consider (B) render (C) discover (D) leave

Now, if the revised items are embedded in the foregoing cloze (Example 1), you will find that the processing tasks of these items are more dependent on the detection of the semantic rather than the syntactic cues.

The foregoing observed effect of alternative design on construct validity could be generalized to other multiple-choice cloze tests. Let's take a look at another example, which is also cited from the 1998 English Test of the Joint Entrance Examination for Business-Vocational Colleges.

Example 2:

Today's robots are like babies __31__ with future generations. It is impossible __32__ imagine what the next generations will be like. It is possible that they will __33__ change life in __34__ societies. The students of today must be sure that these changes are good. Robots must improve, not harm, the __35__ of human life.

31. (A) compare (B) compared (C) comparison (D) comparative
32. (A) for (B) in (C) at (D) to
33. (A) complete (B) completed (C) completely (D) completion
34. (A) industry (B) industrialize (C) industrial (D) industrialist
35. (A) quality (B) qualify (C) quit (D) qualified

Employing the same technique of post-hoc analysis as used for Example 1, we can conclude that in terms of the deletion strategy, Item 32, which deletes a function word, is syntactic-oriented and the others are lexical-oriented. In terms of the alternative design, all the items are constructed through the syntactic-oriented approach. However, for the syntactic-oriented items with the content words being deleted, we could adopt a lexical-oriented approach by varying the syntactic-based alternatives as follows.

31. (A) confused (B) compared (C) finished (D) matched
33. (A) early (B) gaily (C) completely (D) patiently
34. (A) primitive (B) charitable (C) industrial (D) perfect
35. (A) quality (B) quantity (C) adversity (D) visibility

As we can see from the foregoing discussion, adopting the same text selection and deleting the same content words, a test constructor could generate either syntactic or semantic items, depending on the technique of alternative construction. However, given the same source text, can a test constructor adopt the same deletions and measure the examinees' discourse skills? There seems to be no unequivocal answer to this question. In fact, discourse skills entail recognition of the logical, heuristic and other conventions of the written language. Reviewing Example 1, we find that the items do not demonstrate the discourse-functional features. However, with the given deletions, we will not necessarily turn the cloze items into ones that are discourse-oriented simply by altering the options.

A discourse-oriented cloze demands a rational deletion procedure that is based on a discourse analysis of the text selection. An arbitrary decision in the deletion procedure can hardly yield discourse-functional deletions and a totally random deletion procedure does not promise appropriate discourse-oriented items. Discourse analysis focuses on linguistic units above the rank of clause and on their sequences. It involves a thorough investigation of cohesive relations of a passage whereby the interpretation of the passage in question is enabled (Halliday & Hasan, 1976). Discourse analysis also emphasizes the social functions and the thematic and informational structure of written language (Brown & Yule, 1983; McCarthy, 1991). Thus discourse analysis potentially could be used to help generate cloze items measuring discourse competence.

HOW CAN DISCOURSE ANALYSIS BE APPLIED TO THE CLOZE PROCEDURE?

In order to generate discourse-oriented items we could conduct a discourse analysis of the selected text before determining which are the important and appropriate elements for deletion. A systematic analysis of the source text could help the test constructor discover the characteristics of the text in terms of the number and kinds of "cohesive ties." In the first place, the tester has to identify the ties. Halliday and Hasan (1976) proposed five types of cohesive ties: reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion. Experienced English teachers/testers in general are aware of and can identify such ties in the selected text. Then, the tester has to consider the importance of each tie in the text and its appropriateness as a test item. After

careful deliberation, the tester finally determines what elements to delete. In what follows, I will try to apply this approach to the source text of Example 1. For ease of analysis and discussion, I will restore the deleted words and number the sentences as follows:

People in different countries look at time differently (1). In some countries being on time and organizing everything by exact time is very important (2). In other countries people are more relaxed about time (3). It doesn't matter if someone is late (4). In fact, people might consider it rude if you are exactly on time (5).

Following Halliday and Hasan, I will first perform a discourse analysis on the text. Starting from the last sentence, we find the phrase *In fact* occurs in the text as a contrastive tie—as well as a marker of presupposition--relating the sentence to those that precede it. The phrase *In fact* shows contrast between sentence (4) and sentence (5) and it serves to indicate surprise about this contrast. We also find that in order to interpret sentence (5) the reader/examinee needs to note the word *it*, which is a "text reference" rather than a "personal reference" marker, refers to the portion of text *if you are exactly on time*. Moreover, it needs to be noted that the word *you* in sentence (5) is a generalized exphoric reference, which means "any human individual." In addition, the word *someone* in sentence (4), also a generalized exphoric reference, actually has the same reference as the word *you* in sentence (5). Now consider sentence (3). Here we find the word *other*, which coheres with the word *some* in the preceding sentence. The words *other countries* in sentence (3) relate to *some countries* in sentence (2) and form a cohesive tie. Finally it is worth noting that both lexical items *time* and *countries* form cohesive chains by repetition, tracing back to the first sentence of the passage. Since repetition is itself cohesive in its own right, these two words automatically enter into cohesive ties. To sum up, this brief discourse analysis yields the finding that those words which serve as important cohesive ties for the comprehension of the text include *countries, time, some, other, it* and *in fact*.

After identifying the key words which signal cohesiveness of the text, we then consider which of these words are appropriate for item construction. Basically, a discourse-oriented cloze is supposed to contain all the important cohesive elements in a text. However, this is in practice virtually impossible because there are only a limited number of blanks for deletion and, more importantly, the cloze task is dependent on the sufficient contextual clues. Redundant elements could facilitate the task and this fact makes the cloze as a measure of English proficiency meaningful—because redundancy is a normal phenomenon in authentic English written text. Since adequate clues are required for an examinee-friendly cloze test, a

moderate deletion rate would be desired. Carefully considering what words to delete allows a *rational cloze procedure* to live up to its name. With the above notion in mind, I now present below a cloze test which is based on the foregoing discourse analysis.

Example 3:

People in different countries look at time differently. In some countries being on time and organizing everything by exact __1__ is very important. In __2__ countries people are more relaxed about time. It doesn't matter if someone is late. __3__, people might consider __4__ rude if you are exactly on time.

1. (A) way (B) rule (C) place (D) time
2. (A) any (B) such (C) other (D) foreign
3. (A) In fact (B) In itself (C) In time (D) In consequence
4. (A) as (B) it (C) this (D) so

Most people who investigate the cognitive demands of the above items will agree that choosing correct responses to the items requires knowledge about discourse structure on the part of the examinee. Of course, the above test is not the only possible version, but it is apparent that based on a detailed discourse analysis of a given text, one can produce several potential versions of the cloze. In any case, cloze items generated through a discourse analysis can no longer be considered a random factor. They are supposed to be characterized by their potential to measure discourse skills, some of which may relate to or even incorporate syntactic or semantic features but most manifest pragmatic features.

As Brown and Yule (1983) nicely put it, "'Doing discourse' certainly involves doing syntax and semantics, but it primarily consists of 'doing pragmatics.'" (26) Based on Halliday and Hasan, doing discourse analysis essentially involves examining the actual words and phrases that create cohesive ties. Discourse analysis can thus yield an insight into the way items are constructed in a cloze test. It is worth noting that density and category of cohesive ties can vary from text to text and so selection of the source text needs careful consideration because this can have a great impact on the item generation. Discourse analysis will help the test constructor determine not only what words to delete but also whether or not the text is appropriate for test construction. Rhetoricians and textlinguists have reached a consensus that text genres assume particular writing conventions (Grabe & Kaplan, 1996). Basically, we should use a text with the typical textual structure of its genre. This principle needs to be followed in order to insure adequate representation of the test items. Cloze item generation actually starts from selecting an appropriate source text and discourse

analysis helps the item constructor accomplish this task.

Could discourse analysis prove to be a systematic and feasible approach to cloze item generation? I hold that we can be confident about this. One more example may help shed light on this question, and I will present one more discourse analysis to illustrate how it could serve as a useful approach to cloze item generation. It should be noted that the term "discourse analysis" has come to be used in a way particularly concerned with issues related to language comprehension and processing. Let's take a look at the following passage. Again, for the ease of discussion and analysis, each sentence is assigned an identifying number.

> The science of proxemics has identified four main distances at which Americans interact with each other (1). Each of these zones has a close and distant phase (2). First, there is the *intimate zone* (3). The close phase of this zone—actual physical contact to about 6 inches—is used only with our loved ones in such private activities as patting a child on the head or kissing (4). The distant phase—6 to 18 inches—is appropriate for very close friends but not for casual acquaintances (5). The next zone is the *personal zone* (6). Its close phase is roughly 18 inches to 2.5 feet, the distance family members stand from each other (7). The distant phase, which extends to about 4 feet, is common in a conversation among friends (8). The third zone is the *social zone*, which is typical of business dealings (9). Colleagues at work use close social distance (4 to 7 feet) (10). The distant phase (7 to 12 feet) is automatically adopted in more formal circumstances—for example, when newly introduced people are assessing each other, or when a low-level employee is called into the boss's office (11). Finally, there is the *public zone*, which is used on the most formal public occasions (12). The more important the speaker is, the further people stand from him or her (13). This zone can extend to 25 feet and beyond (14). (Arnaudet & Barrett, 1990; pp. 54-55)

Scanning the whole text, an efficient English reader will notice that the text exemplifies the discourse norm of enumeration. The writer develops a coherent enumerative process by starting with a general class and then proceeding to break it down, listing its parts. The writer follows a regular pattern of enumeration and fully employs listing signals. It is worth noting that the writer applies two techniques for signaling in the discourse. One is to employ a listing signal and a comma, followed by a full sentence—as in sentences (3) and (12). The other is to employ the listing signal and enumerator as the subject of the sentence—as in sentences (6) and (9).

Technique 1:

Listing Signals

↓

[First,] [there is the intimate zone.

Finally,] there is the public zone, which is used on the most formal occasions.]

↓

Full Sentence

Technique 2:

Listing Signals Enumerator

↓ ↓

[The next zone] is the personal zone.

The third zone] is the social zone, which is typical of business dealings.

↓

Subject

Now I will analyze the text in detail and examine how cohesion is achieved. The first sentence introduces the topic of the discourse straightforwardly. The words *these zones* in sentence (2) refer back (are anaphoric) to *four main distances* in the preceding sentence. Sentence (2) suggests how the discourse will be organized and the topic words *zone, close, distant,* and *phase* in the sentence are repeated in the following sentences throughout the discourse, constituting the cohesive chains. Sentence (3) starts with the listing signal *First* to link this sentence with the preceding sentences. In sentence (4), the phrase *this zone* refers back to *the intimate zone* in the preceding sentence. Also, since sentence (4) is quite long, it is necessary for us to examine the intrasentential links of the sentence, because "much good discourse analysis recognises the links between discourse organisation and grammatical choice" (McCarthy, 1991; p38). The embedded elements inserted between the pair of dashes--*actual physical contact to about 6 inches*--refer to *the close phase*. Besides, in this sentence the word *such* collocates with *as*, and the context *patting...head* and *kissing* facilitates the interpretation of *private activities*. As to sentence (5), the embedded elements--*6 to 18 inches*--refer to *the distant phase*. And the words *but not* highlight contrast between *close friends* and *casual acquaintances*.

Since sentence (2) suggests the enumerative genre of the discourse, the reader can ascertain that sentence (4) and sentence (5) are written to support sentence (2) and to elaborate sentence (3). In fact this pattern is recurrently followed so that four main distances/zones are illustrated in a cohesive manner. The text is highly patterned, and the writer embeds the patterns within the overall structure of the text. The reader can identify the boundary of each segment/zone by means of the listing signals such as *First, The next zone, The third zone,* and *Finally*. Grasping the structure of the text

segment of the first zone, the reader is well equipped to comprehend the other segments.

Let's proceed now to briefly analyze the next text segment--sentences (6), (7), and (8). The writer brings into focus the second zone--the *personal zone*--in sentence (6) and defines specifically its two members in sentence (7) and sentence (8), respectively.

When the reader proceeds, he/she can easily identify the segment that illustrates the third zone—sentences (9), (10), and (11). In sentence (9) the relative pronoun *which* is used to introduce an adjective clause as a modifier. In both sentence (10) and sentence (11), the parentheses fulfill the same function as the dashes do in sentence (4) and sentence (5)—to provide additional information. We continue now to examine the intrasentential links of the longest sentence in the text, sentence (11). The dash allows the writer to enumerate specific examples; thus the informative examples in this sentence facilitate the interpretation of the words *more formal circumstances*.

Lastly, via the signal *Finally*, the reader can recognize that the last segment/zone begins with sentence (12). Unlike the previous segments, in which two members of the general class--the close phase and the distant phase of the zone--are respectively defined, this segment only defines the general class. This segment identifies the appropriate range of the distance/zone but blurs the distinction between the close/distant phases. The writer does so based on the socio-cultural knowledge (concerning social interaction). In sentence (13), the comparative phrase *more important* in the first clause presupposes a comparative form (of an adverb) in the latter and the socio-cultural knowledge effects the lexical choice of *the further*. The word *beyond* in the last sentence is anaphoric to *further* in the preceding sentence and a semantic relationship is established between these two sentences, making the text lexically cohesive.

Based on the above discourse analysis, I now present a constructed cloze test as follows.

Example 4:

The science of proxemics has identified four main distances at which Americans interact with each other. Each of these zones has a close and distant phase. First, there is the *intimate zone*. The close phase of this zone—actual physical contact to about 6 inches—is used only with our loved ones in __1__ private activities as patting a child on the head or kissing. The distant phase—6 to 18 inches—is appropriate for very close friends but not for casual acquaintances. __2__ is the *personal zone*. Its close phase is roughly 18 inches to 2.5 feet, the distance family members stand from each other. The distant phase, which extends to about 4 feet, is common in a

conversation among friends. The third zone is the *social zone*, __3__ is typical of business dealings. Colleagues at work use close social distance (4 to 7 feet). The distant phase (7 to 12 feet) is automatically adopted in more formal __4__—for example, when newly introduced people are assessing each other, or when a low-level employee is called into the boss's office. __5__, there is the *public zone*, which is used on the most formal public occasions. The more important the speaker is, __6__ people stand from him or her. This zone can extend to 25 feet and beyond.

1. (A) so (B) these (C) many (D) such
2. (A) Second, (B) The next zone (C) Then, (D) The other zone
3. (A) it (B) this (C) which (D) what
4. (A) circumstances (B) dresses (C) behaviors (D) performances
5. (A) Initially (B) Originally (C) Totally (D) Finally
6. (A) so far (B) the longer (C) the further (D) and distantly

At this point we can see that the above test adopts Storey's (1997) position that the discourse cloze test largely concentrates on cohesive devices and rhetorical markers. The deletion procedure is based on the discourse analysis. Besides, the distractors, constructed with a view to rendering them functional, or plausible, were also designed on the basis of the discourse analysis. The construct validity of the above cloze is thus supported because "If a test is constructed in accordance with a relevant theory, then it has construct validity." (Ingram, 1974; p 330) This claim reflects the traditional concept of validity, which focuses on the observable characteristics of the item itself. However, the examinees do not necessarily achieve the test writer's intended purposes in the actual test-taking process. Thus current thinking about test validity also involves the examinees' test-taking process itself (e.g., Storey, 1997; Sasaki, 2000). Because of page limit, this study does not further explore the examinees' test-taking process. This results in the limitation of the present study.

On the whole, this section demonstrates that discourse analysis can help generate discourse-oriented cloze items. Finally, it is worth noting that in Item 3 of Example 3 as well as Item 2 and Item 6 of Example 4, a phrase instead of a word is deleted. So far as this practice is concerned, Yang (1996) remarked, "The practice of deleting a phrase instead of a word … obviously violates the fundamental principle of the cloze procedure, thus jeopardizing its construct validity." (65) He cited a sample from the 1993 JCEE English test—Item 27 as shown below—and commented that deleting the phrase *instead of* rendered the item a measure of a discrete-point skill: the knowledge of the idiom *instead of*. He argued that items involving deleted phrases failed to tap the examinee's ability to use textual cues. However, I do not agree with Yang. Let's first take a look at the text and the item:

> Each of your fingertips has many tiny lines. ......
> For thousands of years, people have known that no two people have the same fingerprints. Long, long ago, people used fingerprints __27__ signatures as a way of identifying themselves. About a hundred years ago, fingerprinting began to be used as a way to identify people who committed crimes. Today, we can make computers look at the fingerprints of people to identify them.
> 27. (A) instead of (B) as a result of (C) by means of (D) on account of

It is the design of the alternatives rather than the deletion strategy that should account for this item's failure to demand the examinee's ability to use textual cues because none of the distractors are plausible. In fact, not only the deletion strategy but also the alternative design will affect the type of test construct. In my view, deleting the individual word *instead* (or, *of*) will not make a better item than deleting the phrase. But if the phrase "as well as" (or "in addition to") is juxtaposed along with *instead of* in the alternative list, the examinee will be forced to process larger context and to clarify the intersentential relationship, or at least to activate the pragmatic knowledge—background knowledge of the real world. As the cited text indicates, the alternative *as well as/in addition to* might be plausible—the phrase fits the stem (syntactically correct and semantically acceptable) but does not fit the text under discussion. This suggests that the juxtaposition of *as well as/in addition to* in the alternatives could make the deletion of the phrase *instead of* as a measure of examinees' discourse knowledge as well as lexical knowledge.

The above discussion reflects Alderson's (1979) view:

> "The fact that the procedure does not delete phrases or clauses must limit its ability to test more than the immediate environment, since individual words do not usually carry textual cohesion and discourse coherence (with the obvious exception of cohesive devices like anaphora, lexical repetition and logical connectors." (225)

CONCLUSION

The deletion strategy (and the alternative design for the multiple-choice cloze) will decide the item-generation approach to a rational cloze. Among three cloze item-generation approaches, the syntactic-oriented approach focuses on the syntactic aspect of the written language and the lexical-oriented approach concentrates on the lexical dimension. These two approaches tend to yield items measuring low-level

linguistic competence. In contrast, the discourse-oriented approach could yield items that also measure high-level processing skills. This does not necessarily mean that the discourse-oriented approach is superior to the other two approaches. What is emphasized in this study is the fact that different item-generation approaches can implement different types of test construct. When constructing a cloze procedure, the test writer should decide which approach to adopt according to the testing goal. After writing the test, the constructor needs to put himself/herself into the role of the examinee, go through the test-taking process, and carefully examine the cognitive demands required to respond to the item.

Discourse analysis can be useful to English testers in generating cloze items. It helps the test constructor assess whether a target text is a deviant or a conventional type of discourse, thus helping him/her make a good choice of text selections. It also helps the test constructor investigate cohesive ties of the text selection; thus assisting him/her to determine which elements could be constructed as cohesive cloze items. In brief, discourse analysis can be helpful in generating discourse-oriented cloze items.

This paper suggests that English teachers and item writers should be aware that deletions of words/phrases in a cloze test must be well justified. It is hoped that this paper will invite language testers' constant attention to the issue of validity and that discourse skills will receive increased attention in English teaching and testing. While this study examines test validity focusing on the intrinsic factor of a task, one perspective which has been somewhat neglected is that of the examinee. It is recommended that further research be aimed at investigating the examinee's actual test-taking process. A think-aloud protocol or an introspective interview could be adopted to access information about the examinee's cognitive process.

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank the two anonymous reviewers of *English Teaching & Learning* for their valuable comments on the previous version of this paper.

REFERENCES

Alderson, J. C. (1978). A study of the cloze procedure with native and non-native speakers of English. Unpublished Ph. D. thesis, University of Edinburgh.

Alderson, J. C. (1979).The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. *TESOL Quarterly, 13 (2)*, 219-227.

Anderson, D. C. (1980). Cohesion and the cloze test. Unpublished M. A. thesis,

University of Illinois.

Anderson, J. (1976). *Psycholinguistic experiments in foreign language testing*. St. Lucia, Queensland: University of Queensland Press.

Arnaudet, M. L. & Barrett, M. E. (1990). *Paragraph development (2nd ed.)*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bachman, L. F. (1982). The trait structure of cloze test scores. *TESOL Quarterly, 16 (1)*, 61-70.

Bachman, L. F. (1985). Performance on cloze tests with fixed-ratio and rational deletions. *TESOL Quarterly, 19 (3)*, 535-556.

Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, J. D. (1983). A closer look at cloze: validity and reliability. In J. W. Oller, Jr., (Ed.), *Issues in language testing research* (pp. 237-250). Rowley, Ma: Newbury House.

Carrell, P. L. (1984). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning 34 (3)*, 87-107.

Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly 19 (4)*, 727-751.

Chang, W. (1994). A brief analysis of the principles for constructing cloze items. *Newsletter for Teaching The Humanities and Social Sciences, 5 (4)*, 69-80.

Chavez-Oller, M. A., Chihara, T., Weaver, K. A. & Oller, J. W., Jr. (1985). When are cloze items sensitive to constraints across sentences? *Language Learning, 35*, 181-206.

Chihara, T., Oller, J. W., Weaver, K. A. & Chavez-Oller, M. A. (1977). Are cloze items sensitive to constraints across sentences? *Language Learning, 27*, 63-73.

Chou, C. (1994). A brief analysis of the principles for developing JCEE English tests. Paper presented at the Ninth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, Taiwan.

Cziko, G. (1978). Differences in first- and second-language reading: the use of syntactic, semantic, and discourse constraints. *The Canadian Modern Language Review, 34*, 473-490.

Cziko, G. (1983). Another response to Shanahan, Kamil, and Tobin: Further reasons to keep the cloze case open. *Reading Research Quarterly, 18*, 361-365.

Grabe. W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory & practice of writing*. New York: Longman.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hinfotis, F. B. & Snow, B. G. (1978). An alternative cloze testing procedure: multiple-choice format. In J. W. Oller & K. Perkins (Eds.), *Research in language*

testing (pp.47-59). Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Huang, T. S. (1994). *A qualitative analysis of the JCEE English tests*. Taipei: The Crane Publishing Company.

Huang, T. L. (1992). A feasibility study of using the revised cloze test as a measure of reading comprehension. In *Selected Papers from The Eighth Conference on English Teaching and Learning In the Republic of China* (pp. 305-332). Taipei: The Crane Publishing Company.

Ingram, E. (1974). Language testing. In J. P. B. Allen & S. Pit Corder (Eds.), *Techniques in applied linguistics* (pp. 313-343). Oxford: Oxford University Press.

Jonz, J. (1987). Textual cohesion and second-language comprehension. *Language Learning, 37*, 409-38.

Jonz, J. (1990). Another turn in the conversation: what does cloze measure? *TESOL Quarterly, 24*, 61-83.

Lezberg, A. & Hilferty, A. (1978). Discourse analysis in the reading class. *TESOL Quarterly 12 (1)*, 47-50.

Lii-Shih, E. Y. (1994). The impact of the joint college entrance examination on English teaching and learning in Taiwan. In *Proceedings of the 1994 ELLAK International Symposium*, (pp. 53-84).

McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meyer, B. J. F. & Freedle, R. O. (1984). The effects of different discourse types on recall. *American Educational Research Journal 21 (1)*, 121-143.

Oller, J. W. Jr. (1975). Cloze, discourse, and approximations to English. In *On TESOL '75: in second learning, teaching and bilingual education* (pp.345-355). Washington, D. C.: TESOL.

Oller, J. W. Jr. (1979). *Language tests at school*. London: Longman.

Perkins, K. & German, P. (1985). The Effects of Information Gain on Different Structural Category Deletions in a Cloze Test. Paper presented at Midwest TESOL Annual Meeting, Milwaukee, WI.

Porter, D. (1983). The effect of quantity of context on the ability to make linguistic predictions: a flaw in a measure of general proficiency. In A. Hughes & D. Porter (Eds.), *Current developments in language testing* (pp. 63-74). London: Academic.

Rankin, E. F. (1965). Closure and the cloze procedure. In *College and adult reading, North Central Reading Association Yearbook 3-4* (pp. 54-84).

Sasaki, M. (2000). Effects of cultural schemata on students' test-taking processes for cloze tests: a multiple data source approach. *Language Testing, 17 (1)*, 85-114.

Shanahan, T., Kamil, M. L. & Tobin, A. W. (1982). Cloze as a measure of intersentential comprehension. *Reading Research Quarterly, 17*, 229-255.

Storey, P. (1997). Examining the test-taking process: a cognitive perspective on the discourse cloze test. *Language Testing, 14 (2)*, 214-231.

Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly, 30*, 415-433.

Wu, H. (2001). *English proficiency assessment: A pragmatic model*. Taipei: The Crane Publishing Company.

Yang, T. (1996). Fundamental considerations in the cloze test, with special reference to its use in EFL testing in Taiwan. *Sun Yat-sen Journal of Humanities, 4*, 57-77.

Yu, G. K. (1993). *The effects of textual coherence on EFL reading comprehension*. Taipei: The Crane Publishing Company.

ABOUT THE AUTHOR

Hsiu-li Wu is currently an associate professor at the General Education Center of National Taipei College of Business. Her areas of interests include reading process and language testing.

慎漏式克漏字：命題方法與建構效度

摘要

國內各級英文考試及英語文課堂內的練習裡都常見克漏字測驗，而既有的克漏字題目究竟達成了何種評量目標？也就是說，它是測出了語彙能力、語法知識或是篇章結構知識呢？我們當如何在命題後檢視此一問題？這就是本文所關注的議題。本文列舉若干實例分析，藉以闡述探究克漏字測驗題目之建構效度的過程。此外，本文說明漏/刪字策略及選目設計足以影響選擇式克漏字測驗的建構效度。本文建議命題者先對擬選用的文章做言談/篇章結構分析，再據以審慎決定漏／刪字(詞)對象（可為單字或片語）。分析篇章結構後再行命題的克漏字測驗可免於測驗內容集中於較低層次的語彙及語法知識而忽略高層次的篇章結構及語用知識。

關鍵字：克漏字測驗　慎漏式克漏字測驗　建構效度　言談/篇章結構分析

英語教學 English Teaching & Learning
26.4 (April 2002):107-124

Investigation of Test-takers' Views on Difficulty at Task level: A Case Study of GEPT-Intermediate Spoken Performance

Row-Whei Wu

Language Training & Testing Center

Abstract

This study investigated test-takers' views on the difficulty of the tasks employed in the speaking component of the GEPT Intermediate Test (全民英檢中級), a tape-mediated test. Some 289 GEPT test-takers completed a post-test questionnaire, providing feedback on difficulty at task level. In particular, various variables associated with performance conditions, such as planning time and response time were investigated based on test-takers' responses. In addition, relationships between the test-takers' responses and their varying proficiency levels were investigated. The test-takers' views are of interest to the test developers, who wish to ensure that the test is appropriate for all test-takers. Test-takers' views may also be of use in improving task design in the GEPT Speaking Test.

Key Words: performance conditions, task difficulty, test development, test of spoken English

INTRODUCTION AND BACKGROUND

This investigation takes up Norris' (1998) call to examine task difficulty when designing tasks for performance-based assessment in order to provide more comprehensive evidence for sequencing of task difficulty. Weir (1993) described tasks in terms of a set of language operations and performance conditions. This view of describing task difficulty has the advantage to the test developer in that it can be used as an aid to task development and task evaluation. Skehan (1996) suggested that task difficulty should be based on an assessment of the contributions of variables related to processing components: code complexity, cognitive complexity, and communicative demand. The difficulty components can act as a useful means for identifying ability requirements and task characteristics that are inherent in L2 tasks. Thus, variables which affect difficulty can be estimated by identifying these components within a given task.

The GEPT is a five-level criterion-referenced test recently developed for national use in Taiwan. The GEPT-Intermediate Speaking Test, investigated in this study

(Appendix A), is a tape-mediated test, and contains the following tasks: Reading Aloud (I), Answering Questions 1-5 (IIA), Answering Questions 6-10 (IIB), and Picture Description (III). In this investigation, to identify variables affecting the difficulty of the tasks in the GEPT-Intermediate Speaking Test, the following issues were addressed:

1. Task Difficulty Sequence
   To confirm the hypothesis that the sequence of task difficulty as perceived by the test-takers is similar to the sequence created when designing the test
2. Code Complexity
   Whether the test-takers understood vocabulary and sentence structures appearing in each of the tasks
3. Cognitive Complexity
   The degree to which the test-takers considered their test performance to be affected by their familiarity with the setting of the picture used in Picture Description (III)
4. Communicative Demand
   The degree to which the test-takers considered their test performance to be affected by the length of time given to them to plan and to perform the task; other conditions under which planning takes place, for example, guided planning vs. unguided planning, were also investigated
5. Variables related to taped speakers
   Whether the test-takers felt it was easier to understand a male speaker or a female speaker

METHOD

For this study, 289 test-takers, who attended the last session of the operational test administered in September 2000, were asked to respond to a questionnaire immediately after they completed the test. The questionnaire, written in Chinese, contained 20 multiple-choice questions and one open-ended question (Appendix B-translation).

The test-takers were divided into three groups according to their scores: 44 in the high level group (scores ranging from 90 to 100), 141 in the medium level group (scores ranging from 70 to 89) and 104 in the low level group (scores ranging from 40 to 69). This sample was found to be representative of the entire population of test-takers who had taken the operational test. Test-takers' responses to Items 3, 4, 5, 6, 10, 11, and 21 (open-ended questions) are not included in this paper; however, they will be addressed in a follow-up study.

RESULTS AND DISCUSSION

The test-takers' responses to the questionnaire are presented below with

discussion.

Questionnaire Results for Items 1, 7, 8, 14

Questionnaire Items 1, 7, 8, and 14 were designed to elicit test-takers' views on the task difficulty of each of the four tasks in the speaking test, and to see whether or not the degree of task difficulty they perceived was the same or different from the degree of task difficulty in the sequence created when designing the test. The four tasks, in sequence, are Reading Aloud (I), Answering Questions 1-5 (IIA), Answering Questions 6-10 (IIB), and Picture Description (III). Percentage responses for these items are given in Table 1 below. Responses are in total by all proficiency levels.

Table 1

Questionnaire Results for Items 1, 7, 8, 14

Options	Q1(I)	Q7(IIA)	Q8(IIB)	Q14(III)
Easy	63%	18%	8%	9%
Just about right	36%	68%	61%	50%
Difficult	1%	14%	31%	41%

For Questionnaire Items 1, 7, 8, and 14, the intention was to determine whether test-takers felt the test tasks progressed from easier to more difficult as in the sequence designed in the test. Ninety-nine percent of the respondents indicated that they considered Reading Aloud (I) to be easy or just about right; 86% of the respondents considered Answering Questions 1-5 (IIA) to be easy or just about right; 69% of the respondents considered Answering Questions 6-10 (IIB) to be easy or just about right; and 59% of the respondents indicated that they considered Picture Description (III) to be easy or just about right. Furthermore, these views of task difficulty were repeated across high, medium, and low proficiency test-takers, as shown in Table 2 below.

BEST COPY AVAILABLE

Table 2

Breakdown of Responses by Proficiency Level

Proficiency Level	High				Medium				Low			
Options	1 (I)	7 (IIA)	8 (IIB)	14 (III)	1 (I)	7 (IIA)	8 (IIB)	14 (III)	1 (I)	7 (IIA)	8 (IIB)	14 (III)
Easy	80%	34%	25%	14%	62%	18%	6%	9%	57%	12%	4%	6%
Just about right	18%	61%	59%	59%	36%	69%	65%	46%	43%	69%	56%	52 %
Difficult	2%	5%	16%	27%	1%	13%	29%	43%	0%	19%	40%	42 %
Unanswered	0	0	0	0	1%	0	0	2%	0	0	0	0

It is noteworthy that approximately 30% of the test-takers in the high level group thought that Picture Description (III) was difficult. Further research is needed to determine the factors influencing test-takers' perception of difficulty in this task.

Questionnaire Results for Items 2, 12, 19, 20

Questionnaire Items 2, 12, 19, and 20 were intended to elicit test-takers' views on the length of time given to prepare for and to perform each of the tasks. Percentage responses for these questions are given in Table 3 below. Responses are in total by all proficiency levels.

Table 3

Questionnaire Results for Items 2, 12, 19, 20

Questionnaire Items	2	12	19	20
Plan or perform/Task — Options	Plan/I	Perform/II	Plan/III	Perform/III
Too long	3%	21%	3%	33%
Sufficient	70%	57%	45%	50%
Not sufficient	27%	22%	52%	16%
Unanswered	0	0	0	1%

For Questionnaire Items 2, 12, 19, and 20 on the time given to prepare for and to perform tasks, a total of 70% of the respondents indicated that the time provided to prepare for Reading Aloud (I) was sufficient; 57% indicated that the time provided to

BEST COPY AVAILABLE

complete Answering Questions 1-5 and 6 - 10 (IIA & IIB) was sufficient; 45% responded that the length of time given to prepare in Picture Description (III) was sufficient; and 50% responded that the length of time provided to complete the picture description was sufficient.

As for the other options, a marked number of respondents indicated that the time provided was either "too long" or "not sufficient." For example, over 30% of the respondents felt that too much time was provided to complete the picture description, while 52% of the respondents felt that not enough time was provided to prepare for the picture description. Table 4 provides a breakdown of the responses to these questions arranged according to proficiency level.

Table 4

Breakdown of Responses by Proficiency Level

Proficiency Level	High				Medium				Low			
Questionnaire Items	2	12	19	20	2	12	19	20	2	12	19	20
Plan or Perform/ Task \ Options	Plan/I	Per-form /II	Plan /III	Per-form /III	Plan /I	Per-form /II	Plan /III	Per-form /III	Plan /I	Per-form /II	Plan /III	Per-form /III
Too long	11%	20%	7%	36%	1%	20%	2%	30%	3%	21%	2%	35%
Sufficient	77%	52%	41%	50%	72%	57%	50%	50%	64%	58%	42%	50%
Not sufficient	11%	27%	52%	14%	27%	23%	48%	18%	33%	21%	56%	15%
Unanswered	1%	1%	0	0	0	0	0	2%	0	0	0	0

For Task I (Plan), 3% of the respondents indicated that the planning time provided was too long. A breakdown of these responses according to proficiency level indicates that 11% of the respondents in the high level group, 1% of those in the medium level group, and 3 % of those in the low level group felt that the planning time provided was too long. These results can be said to reflect the impatience of respondents in the high level group with what they considered to be an easy task, and the satisfaction of respondents in the medium and low level groups, who felt that the amount of planning time provided matched their requirements.

For Tasks IIA and IIB (Performance), 22% of the respondents indicated that the time provided to complete Answering Questions 1 - 5 and 6 - 10 (Tasks IIA and IIB) was not sufficient. A breakdown of these responses by proficiency level shows that 27% of the respondents in the high level group, 23% of those in the medium level group, and 21% of those in the low level group felt that not enough time was provided. It seems noteworthy that more high level than medium or low level respondents felt that the time provided to complete Tasks IIA and IIB was not sufficient. A possible

BEST COPY AVAILABLE

explanation is that these high level test-takers, who possessed better fluency and overall speaking ability than the medium and low level ones, did not feel that they were able in the time provided to fully express themselves. In other words, the given amount of time did not allow them to communicate everything they wanted to say. They may have also felt that the more they could say in answering the questions, the better their score would be. The medium and low level test-takers, on the other hand, may have felt more satisfied overall with the amount of time provided. That is, they may have felt that they were able during that time to say everything that their more limited ability allowed them to. Some of them may also have felt that the less they said in answering the questions, the better, since longer responses would likely include more errors that would lower their score.

For test developers, it is always difficult to decide on the proper amount of time needed to perform a task. Providing insufficient time may impose unnecessary stress on high level test-takers and consequently, affect their performance. However, if the time given is too long, this will impose stress on low proficiency test-takers. This tension becomes even more obvious in the context of a tape-mediated speaking test, in which the time provided for speaking is fixed for every test-taker no matter what his/her proficiency level is. This amount of time cannot be adjusted in accordance with the test-taker's performance as it can in oral proficiency interview (OPI) testing. Therefore, time availability is a critical and highly influential variable in task performance, particularly in the simulated oral proficiency interview (SOPI) context, which the GEPT-Intermediate speaking test employs.

As for the amount of planning time (30 seconds) provided for Picture Description (III), 52% of the respondents indicated that it was not sufficient. A breakdown of their responses based on their levels of proficiency shows that 52% of the respondents in the high level group, 48% of those in the medium level group, and 56% of those in the low level group felt that the amount of planning time was not sufficient. It appears that the test-takers in the medium level group felt more satisfied with the amount of planning time. Surprisingly, the high level group had the second highest percentage of respondents who indicated that the planning time was not sufficient. This result could be related to high expectations they may have had of their own performance. They may have been concerned that the anxiety they felt as a result of the limited planning time affected their performance on the test. The test-takers in the low group, on the other hand, may have felt that they needed more time to think about the topic and plan what they wanted to say.

For Task III (Performance), generally speaking, the test-takers showed satisfaction with the performance time. It is worth noting, however, that 33% of the respondents who felt that the performance time (1.5 minutes) was too long. A breakdown of the responses by level of proficiency shows that 36% of the respondents in the high level group, 30% of those in the medium level group, and 35% of those in the low level group felt that the performance time was too long. The high proficiency test-takers may have needed much less time to perform the task than the low proficiency ones and, subsequently, felt that the amount of performance time provided

was excessive. The low level test-takers, meanwhile, may have felt that more performance time was provided than they could actually use due to their lower proficiency, which could lead to "dead time" after they finished talking.

Questionnaire Results for Item 9

Questionnaire Item 9 was designed to elicit test-takers' views on the degree of task difficulty if each question in Answering Questions (II) was played only once. Percentage responses for Questionnaire Item 9 are given in Table 5 below.

Table 5

Questionnaire Results for Item 9

Proficiency Level / Options	H	M	L	Total
The difficulty will decrease.	2%	4%	7%	4%
The difficulty will increase.	68%	73%	77%	74%
The difficulty will not change.	30%	23%	16%	22%

A total of 74% of the respondents in all proficiency levels felt that the degree of task difficulty would increase if each question in Answering Questions was played only once. A breakdown by proficiency level shows that 68% of the respondents in the high level group, 73% of those in the medium level group, and 77% of those in the low level group felt that the difficulty would increase. These results reflect the proficiency of the test-takers in each group: the lower the proficiency level, the higher the percentage of test-takers who felt that the difficulty would increase. This is understandable since test-takers at all levels generally prefer to hear a test question twice. High proficiency test-takers can confirm their understanding of the question when they hear it the second time; low proficiency test-takers, on the other hand, may need to hear the question twice in order to grasp its meaning. Furthermore, all test-takers can use the extra moments provided by repetition of the question to prepare their answer. Repeating the question compensates for the lack of opportunity in a SOPI-like test for test-takers to request repetition or ask for clarification, which is provided in the OPI context (Wigglesworth, 1997). The results obtained here confirm the need to repeat the questions.

Questionnaire Results for Item 13

Questionnaire Item 13 is designed to elicit test-takers' views on whether a male speaker or a female speaker is easier to understand. The percentage responses are given in Table 6 below.

BEST COPY AVAILABLE

Table 6
Questionnaire Results for Item 13

Proficiency Level / Options	H	M	L	Total
Female	23%	33%	24%	28%
Male	0%	4%	6%	4%
No difference	77%	63%	69%	67%
Unanswered	0	0	1%	1%

Although most of the test-takers felt that male and female speakers were equally easy to understand, it is noteworthy that approximately 30% of the respondents across all proficiency levels felt that a female speaker was easier for them to understand than a male speaker. This result could reflect a perception among these test-takers that a female voice is clearer, friendlier and more pleasant to listen to. While the overall results support the view that the gender of the speaker does not markedly affect test difficulty, the reasons why some test-takers prefer a female speaker should be explored in future studies.

Questionnaire Results for Item 15

Questionnaire Items 15 and 16 were designed to find out whether test-takers considered their degree of familiarity with the setting in the picture used in Picture Description (III) affected the difficulty of the task. The percentage responses are given in Tables 7 and 8 below.

Table 7
Questionnaire Results for Item 15

Proficiency Level / Options	H	M	L	Total
Familiar	41%	46%	42%	44%
Unfamiliar	57%	54%	56%	55%
Unanswered	2%	0	2%	1%

In response to Item 15 on how the setting in the picture appeared to the test-takers, 44% of the respondents over all proficiency levels indicated that the setting was familiar, while 55% of the respondents across all levels indicated that the setting was unfamiliar.

If the premise is that stress in test-takers will be reduced if they are familiar with

BEST COPY AVAILABLE

the setting, then the finding that 55% of these respondents across all levels felt the setting was unfamiliar indicates that the setting used in this picture does not achieve the goal of reducing stress in test-takers.

Table 8
Questionnaire Results for Item 16

Proficiency Level / Options	H	M	L	Total
Strongly affected	55%	59%	61%	59%
Slightly affected	39%	34%	28%	33%
Not affected	6%	6%	11%	8%
Unanswered	0	1%	0	0

In response to Item 16 on the degree to which test-takers considered their performance to be affected by the familiarity of the setting in the picture, 59% of the respondents over all levels felt that their performance was strongly affected. A breakdown by proficiency level shows that 55% of the respondents in the high level group, 59% of those in the medium level group, and 61% of those in the low level group felt that their performance was strongly affected by the familiarity of the setting. In sum, over half of the respondents across all levels believed that their performance was affected by their lack of familiarity with the setting in the illustration. These test-takers may have felt that their performance was affected because of the additional cognitive effort that was required as they attempted to recall such a setting or relate it to their personal experience. These results indicate the importance of carefully selecting settings for use in Picture Description (III).

Questionnaire Results for Item 17

Questionnaire Items 17 and 18 were designed to elicit test-takers' views on how they felt about the guided questions provided in Chinese for Picture Description (Part III). The percentage responses are given in Tables 9 and 10.

BEST COPY AVAILABLE

Table 9
Questionnaire Results for Item 17

Proficiency Level / Options	H	M	L	Total
Very helpful	30%	20%	23%	22%
Helpful	34%	40%	38%	39%
Not helpful	23%	35%	31%	32%
Not helpful at all	13%	4%	8%	7%
Unanswered	0	1%	0	0

For Item 17, a total of 61% of the respondents over all proficiency levels indicated that the questions were either very helpful or helpful. If the aim of the guided questions is to facilitate test-takers' planning by providing some guidance, then test-takers should find them helpful. While positive feedback was gained from 61% of the test-takers, 32% of the respondents chose the "not helpful" option. Why did 32% consider the guided question to be not helpful? One possibility is that the questions were not worded in such a way as to really be helpful to these test-takers. On the other hand, some high proficiency test-takers may have felt that they did not need this help to perform the task. Test-takers' views on the effectiveness of guided questions should be investigated in future research.

Table 10
Questionnaire Results for Item 18

Proficiency Level / Options	H	M	L	Total
The difficulty will decrease.	14%	13%	15%	14%
The difficulty will increase.	16%	35%	41%	34%
The difficulty will not change.	68%	52%	43%	51%
Unanswered	2%	0	1%	1%

For Item 18, on the extent to which test-takers felt the degree of difficulty would change if the guided questions were in English, a total of 51% of the respondents over all proficiency levels felt that the difficulty would not change. Breaking these responses down based on proficiency level, 68% of the respondents in the high level group, 52% of those in the medium level group, and 43% of those in the low level group felt that the degree of difficulty would not change. These results can be considered to reflect the proficiency of the test-takers: the lower the proficiency level, the lower the percentage of test-takers who thought that the difficulty would not

BEST COPY AVAILABLE

change. On the other hand, it is interesting that nearly half of the low-level test takers felt that the difficulty would not change. This challenges the test designers' assumption that providing questions in Chinese would reduce the level of code complexity and, therefore, the difficulty of the task. It also points out the need to look for other variables besides language that affect task difficulty.

CONCLUSION

By means of a post-test questionnaire, this study investigated test-takers' views on task difficulty in the GEPT-Intermediate speaking test and tried to determine variables affecting task difficulty. In addition, relationships between test-takers' views on task difficulty and their varying proficiency levels were discussed. The findings are summarized below.

1. The GEPT test-takers' overall perception of the task difficulty sequence paralleled the designed sequence. Further, this overall view of task difficulty was repeated across proficiency levels.
2. As for the amount of planning time given for tasks, the test-takers' responses can be said to reflect their levels of proficiency. However, the degree of task difficulty can be considered an influential factor affecting test-takers' need for time to plan. For example, in Task I, Reading Aloud, which is considered an easy task, the responses of test-takers in the high level group seem to reflect their impatience with the planning time, which they considered to be too long. On the other hand, the rest of the test-takers indicated that they were satisfied with the amount of time provided, which they apparently needed to plan the task. Turning to Task III, Picture Description, which is considered the most difficult task in the GEPT speaking test, the questionnaire responses indicated that a marked number of test-takers at both the high and low levels felt that the amount of planning time provided was not sufficient. We believe that although more test-takers in both the high and low level groups felt the need for a longer planning time, their reasons were probably different. More proficient test-takers tend to have higher expectations of their performance; as a result, they may believe that they can perform better if they are given more time for planning. In contrast, less proficient test-takers may feel the need for more time to process language during the planning time. A retrospective study on how test-takers utilize the planning time provided for tasks should be conducted in the future to investigate whether these hypotheses are correct.
3. To lower the communicative demand imposed on the test-takers, each question in Task II, Answering Questions, was played twice. The results confirm the test developers' view that the task difficulty would increase if the question was played only once. In a SOPI context, test-takers are not provided with any opportunity to request repetition or ask for clarification as is the case in real-life communication; therefore, it is desirable to compensate for this lack

in the test. Playing the question a second time gives test-takers another opportunity to either grasp its meaning or confirm their previous understanding.

4. Although it was believed by the test developers that the gender of the taped speaker was not a variable affecting task difficulty, quite a number of the test-takers felt that a female speaker was easier for them to understand. The reasons for this preference and the question of whether or not the gender of the taped speaker affects task difficulty should be explored in future studies.
5. More than 50% of the respondents across all levels believed that their performance had been affected by their lack of familiarity with the setting in the picture in Task III, Picture Description. The results point out the need to carefully choose illustration settings for the GEPT speaking test.
6. The guided questions in Task III, Picture Description, are intended to guide test-takers as they plan the task. The results showed that 61% of the respondents felt the guided questions were helpful. Despite the positive feedback, it is also clear that 32% of the respondents did not feel the questions were helpful. It was possible that the guided questions were not phrased effectively and that there is room for improvement.
7. In general, the test-takers did not feel that Task III, Picture Description, would be more difficult if the guided questions were given in English instead of Chinese. However, the figures show that a quite marked number of respondents (43%) at the low level group thought that guided questions in English would not change the degree of difficulty. This result is contrary to the expectation of the test developers that providing questions in Chinese would reduce the difficulty of the task. This also indicates the need to explore for variables besides language that affect task difficulty.

In short, this study of questionnaire responses has provided some direction for future improvement of the GEPT-Intermediate speaking test. More importantly, some variables influencing task difficulty have been identified, and remain to be investigated in future research.

REFERENCES

語言訓練測驗中心：《全民英語能力分級檢定中級測驗預試報告》，台北：語言訓練測驗中心，1998。

語言訓練測驗中心：《全民英語能力分級檢定中級測驗學習指南》，台北：語言訓練測驗中心，1998。

Norris, J., Brown, J. D., Hudson, T., & Yoshioka, J. (1998). *Designing Second Language Performance Assessments*. (Technical Report No.18). Hawaii: University of Hawaii Press.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.

Weir, C. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Wigglesworth, G. (1997). An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse. *Language Testing*, 14 (1), 85-106.

ABOUT THE AUTHOR

Row-Whei Jessica Wu is Associate Director at The Language Training and Testing Center, Taipei. In recent years, she has been actively involved in the GEPT (全民英檢) development project. She is currently undertaking Ph.D research on language testing at the Center for Research in Testing, Evaluation and Curriculum, University of Surrey Roehampton, U.K.

APPENDIX A

A Brief Introduction to GEPT-Intermediate Speaking Test

The actual test length for the speaking component of the GEPT-Intermediate Test is about 15 minutes. The test-run itself is about 40 minutes, including explanation and demonstration of how to operate the lab equipment. All rubrics are in Chinese, which candidates can both see and hear. The speaking test is divided into three parts.

In the first part, Reading Aloud, candidates are given one minute to silently read the two to three passages printed in the test paper. They are then given two minutes in which they are to read the passages aloud. The text genres of the passages are mainly narrative and expository. The vocabulary used within the passages is controlled within the range with which high school graduates in Taiwan can be assumed to be familiar.

For the second part, Answering Questions, there are ten questions in this part, each question being heard twice. In this part, for Questions 1 to 5, for each question, candidates are given 15 seconds to complete an answer; for Questions 6 to 10, for each question, candidates are given 30 seconds to complete an answer. The questions are designed to elicit candidates' output in relation to various communicative functions, such as giving personal information, giving directions, making comparisons, apologizing, congratulating, and so on.

In the third part of the test, Picture Description, candidates see a picture accompanied by three to four guided questions (written in Chinese) in their test paper. They are given 30 seconds to look over the picture and questions. They are then given 1.5 minutes to complete a description of the picture.

APPENDIX B

Questionnaire (translation)

Part I Reading Aloud

1. In general, how do you feel about the task you were asked to perform in Reading Aloud?
   A. Easy B. Just about right C. Difficult

2. In general, how do you feel about the amount of time (one minute) given to prepare for this task?
   A. Too long B. Sufficient C. Not sufficient

3. How does the vocabulary in the reading appear to you in general?
   A. Easy B. Just about right C. Difficult

4. How do the sentence structures in the reading appear to you in general?
   A. Easy B. Just about right C. Difficult

5. How do the topics in the reading appear to you?
   A. Familiar B. Some are familiar and some are unfamiliar C. Not familiar

6. How do the text types appear to you?
   A. Familiar B. Some are familiar and some are unfamiliar C. Not familiar

Part II Answering Questions

7. In general, how do you feel about the first five questions in this part?
   A. Easy B. Just about right C. Difficult

8. In general, how do you feel about the last five questions in this part?
   A. Easy B. Just about right C. Difficult

9. Do you think that if each question is played only ONCE, the task difficulty will change?
   A. I think that the difficulty will decrease.
   B. I think that the difficulty will increase.

C. I do not think that the difficulty will change.

10. How well do you understand the questions as they are worded?
A. Completely B. About 80% C. About 50% D. Below 50%

11. How do the topics appear to you?
A. Familiar B. Some are familiar and some are unfamiliar C. Not familiar

12. In general, how do you feel about the amount of time given to answer?
A. Too long B. Sufficient C. Not sufficient.

13. Which do you think is easier for you to understand, a male speaker or a female speaker ?
A. Female B. Male C. No difference between a male and a female speaker

Part III Picture Description

14. How do you feel about what you were asked to do in Picture Description in general?
A. Easy B. Just about right C. Difficult

15. How does the setting of the picture appear to you?
A. Familiar
B. Unfamiliar

16. Do you think that your performance was affected by how familiar you were with the picture setting?
A. Strongly affected B. Slightly affected C. Not affected

17. Do you think that the guided questions provided are helpful?
A. Very helpful B. Helpful C. Not helpful D. Not helpful at all

18. Do you think that if the guided questions are in English, then the difficulty of the task will change?
A. I think that the difficulty will decrease.
B. I think that the difficulty will increase.
C. I do not think that the difficulty will change.

19. How do you feel about the planning time (30 seconds) provided?
    A. Too long B. Sufficient C. Not sufficient

20. How do you feel about the amount of time you were given to answer (1.5 mins)?
    A. Too long B. Sufficient C. Not sufficient

21. Please describe below what you did during the 30-second planning time?

    ____

「全民英檢」中級口說能力測驗難易度之探討

摘要

本研究為探討全民英檢中級口說能力測驗考生對於試題難易度的觀點。289 位考生於考後受邀填寫問卷，針對幾個與作答條件有關的變數，例如準備時間、回答時間，提供其看法。此外，本研究也擬探討考生的觀點是否因英文能力不同而有所別。在測驗的發展過程中，為了確保公平性，我們勢必要重視考生對試題設計的觀點。進一步了解考生的看法將有助於測驗的改進。

關鍵字：作答條件、口說能力測驗、試題難易度、測驗發展

English Teaching & Learning

English Teaching & Learning (*ETL*) is the first scholarly journal in Taiwan dedicated solely to research on the teaching and learning of English as a second or foreign language. It aims to publish quality papers that contribute to all aspects of the profession, particularly those seeking to bridge the gap between theory and practice. The journal welcomes submissions on course design, teaching materials, teacher training, teaching methods, language assessment, bilingual education, sociolinguistics, psycholinguistics, and other related areas.

CHIEF EDITORS
Wu-chang Chang (National Taiwan Normal University)
Yu-hwei Shih (National Taiwan Normal University)
EDITORIAL BOARD
Chun-yin Chen (National Taiwan Normal University)
Yuh-show Cheng (National Taiwan Normal University)
Chiou-lan Chern (National Taiwan Normal University)
Tai-hui Chiang (National Taiwan Normal University)
Hsi-chin Chu (Providence University)
Huei-mei Chu (Taipei Municipal Teachers College)
ADVISORY BOARD
Shiang-jiun Chang (National Taipei Teachers College)
Chung-tien Chou (National Taiwan Normal University)
Tsan-sui Huang (National Taiwan Normal University)
Roseller Ing (National Taiwan Normal University)
Po-ying Lin (National Chengchi University)
Su-o Lin (National Taiwan University)
Hsien-chin Liou (National Tsing Hua University)
Andrea G. Osburne (Central Connecticut State University)
Shoou-der Tseng (National Changhua University of Education)
I-li Yang (National Chengchi University)
Kuang-hsiung Yu (National Kaohsiung Normal University)

SECRETARY
Yu-Hua Tsung
EDITORIAL ASSISTANTS
Ying-Xieu Chen, Hui-Chuan Hsu, Hui-Hua Kan,
PUBLISHED BY: English Language Teaching Publishing Consortium
MAILING ADDRESS: c/o Department of English, National Taiwan Normal University
162 Hoping East Rd., Section 1, Taipei, Taiwan 106
PRINTED BY: Crane Publishing Co., Fl. 6, 109 Hoping East Rd., Section 1, Taipei, Taiwan 106
REPUBLIC OF CHINA / GOVERNMENT INFORMATION OFFICE PUBLICATION NO. 1503

SUBSCRIPTION

English Teaching & Learning is a quarterly published in January, April, July and October of each year. The journal retails for NT$150, and is available also for yearly subscription at the rate of NT$500 or two-year subscription at NT$1,000. Postage and handling charges apply for overseas subscriptions. Some sample postage rates are: Hong Kong (NT$35 per issue / NT$280 yearly subscription); North America (NT$69 per issue / NT$276 yearly subscription). [At time of press, USD$1=NT$35].

Payment must be made via Giro Remittance
GIRO REMITTANCE ACCOUNT NUMBER: 1940118-0
GIRO REMITTANCE ACCOUNT NAME: Mei-lan Luo (羅美蘭)

Please indicate on the Giro Remittance Slip the number(s) of the volume(s) you wish to purchase. [Note: Volumes 1 to 12, 18 to 27, and 45 are sold out]. Previous subscribers please include subscriber ID as printed on address label.

INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

1. Manuscripts that have been published or are presently being submitted for publication elsewhere are not considered. It is the responsibility of the author(s) of the manuscript submitted to *ETL* to offer the editors any similar work that has been published or is being considered elsewhere.
2. Manuscripts written in either Chinese or English will be accepted for review.
3. All English manuscripts must be typewritten throughout (including bibliography, notes, citations, figures and tables) on one side only of A4 paper with the default margins of Word 97, and single-spaced. Times New Roman 12 must be used as the font.
4. The journal mainly follows the style guidelines of the Publication Manual of the American Psychological Association (APA). Further details about manuscript style can be found at the ETL Homepage: www.eng.ntnu.edu.tw/journals/*ETL*.
5. As applicable, all submissions should be accompanied by abstracts of no more than 200 words, in **both** English and Chinese. The abstracts should be typed on two separate sheets of paper. Three key words should be supplied with the abstracts. (Authors of no Chinese background may submit only an abstract in English.)
6. Each submission must include a cover sheet which contains the following elements: (1) title of the manuscript; (b) complete name(s) of the author(s); (c) title, affiliation, full mailing address, and contact information (phone numbers, fax number, and e-mail address) for each author; (d) a statement confirming that the manuscript has not been published and is not under consideration for publication elsewhere. A cover sheet is also available at the ETL web site.
7. Manuscripts of no more than 15 pages are preferred though longer articles may be acceptable, depending on merit.
8. Manuscripts submitted to *ETL* will not be returned to authors.
9. To facilitate the blind review process, the author's name should appear **only** on the cover sheet, not on the title page; all identifying information should be removed from the body of the paper.
10. Copies of any letters granting permission to use or reproduce copyrighted materials are the author's responsibility and should be submitted with the manuscript. Submit two hard copies and one disk copy of the manuscript (in a version of Microsoft Word) to the Editors of *English Teaching & Learning*, Department of English, National Taiwan Normal University, 162 Hoping East Road, Taipei, Taiwan, 106. (106 台北市和平東路一段 162 號 英語教學雜誌社收)
11. All properly submitted manuscripts will be sent out for peer review shortly after receipt. Authors will be informed of the status of their article once the peer reviews have been received and processed. Reviewer comments will be shared with the author.
12. Once an article has been accepted for publication, the author will receive further instructions regarding revision and submission of the final copy.
13. The editors have the right to make editorial changes in any manuscript accepted for publication.
14. The author(s) of each article will receive ten complimentary copies of the issue in which the article is published and may order additional copies of that issue at reduced rates.

CONTENTS

Hao-Jan Chen 1
Introducing Web-based Technology Enhanced Language Learning (TELL) Courses and Resources for In-Service EFL Teachers

Yu-Fang Chang 19
A Survey of Primary School English Education in Miao-li County

Wen-Li Tsou 39
Interactions between Classroom Activity, Enjoyment, Effectiveness, and Oral Participation

Dan Lu 69
English Negative Structures:
A Barrier to Chinese ESL Learners

Hsiu-Li Wu 85
Rational Cloze: Item-Generation Approaches and Construct Validity

Row-Whei Wu 107
Investigation of Test-takers' Views on Difficulty at Task level: A Case Study of GEPT-Intermediate Spoken Performance

英語教學

ETL

English Teaching & Learning

陳浩然
淺介培養英語教師應用資訊能力於教學的網路資源

張玉芳
國小英語教學師資、教材選用及學童學習現況調查研究—以苗栗縣為例

鄖文莉
課堂活動與學生口語參與度之相關性研究

盧丹懷
英語否定結構:中國人的學習障礙

Hsiu-Li Wu
Rational Cloze: Item-Generation Approaches and Construct Validity

Row-Whei Wu
Investigation of Test-takers' Views on Difficulty at Task level: A Case Study of GEPT-Intermediate Spoken Performance

ISSN 10237267
9 771023 726000

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

ERIC
Educational Resources Information Center

NOTICE

Reproduction Basis

☐ This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

X This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").

EFF-089 (1/2003)